

# قضايا فى مناهج التعليم

د. فايز مراد مينا

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة عين شمس

الناشر

مكتبة الأنجلو المصرية

١٦٥ شارع محمد فريد - القاهرة

أسم الكتاب: قضايا في مناهج التعليم  
أسم المؤلف: د/ فايز مراد مينا  
أسم الناشر: مكتبة الانجلو المصرية  
أسم الطابع: مطبعة محمد عبد الكريم حسان  
رقم الايداع: 7103 لسنة 2003  
الترقيم الدولي: I-S-B-N 977-05-1980-4

## الإهداء

إلى

رفيقة عمرى

والى

أبنائى وأزواجهم

والى

حفيدتى الغالية فرح

وجميع أطفال مصر

والوطن العربى

والعالم أجمع





## مقدمة

موضوع هذا العمل «قضايا في مناهج التعليم» ، والقضايا بطبيعتها أسئلة مطروحة للنقاش والحوار . فإذا كان الكاتب قد اجتهد أن يقدم إجابات عن هذه الأسئلة ، حاول أن تكون متسقة مع بعضها البعض ، فإن هذا العمل يطرح إحدى الرؤى، في المجال . وبطبيعة الحال توجد رؤى أخرى ، وقد تكون أكثر صحة من رؤية الكاتب في بعض الجوانب ، أو بصورة كلية . ويبقى الغرض الأساسي منه طرح بعض القضايا المتصلة بالمنهج وإثارة الحوار حولها ، وصولاً إلى تطوير الفكر والبحث وواقع المجال .

يمكن إرجاع بداية التفكير في هذا العمل إلى عام ١٩٩٥ ، حيث كان إطلاع الكاتب على عمل بينار Pinar وزملائه <sup>(١)</sup> بمثابة الصدمة له ، حيث أدرك حجم الهوة بين الأدبيات في المجال في بلادنا وبين الواقع المعاصر لتلك الأدبيات . ولقد كانت مشاركة الكاتب في العمل في مشروع مصر ٢٠٢٠ كعضو في الفريق المركزي ، وتبنيه فكر «التعقد» complexity ، وما أنجزه من أعمال خلال هذه الفترة <sup>(٢)</sup> بمثابة بعض الصقل لفكره .

ولعل الوقت يكون مناسباً الآن لوقفه مع النفس ، ولمراجعة أعمال الكاتب في الميدان ، وبيان الحاجة إلى تجديدها . أول بحث صدر له في المجال كان «مناهج التعليم العام ؛ دراسة تحليلية» عام ١٩٨٠ <sup>(٣)</sup> (الحائز على جائزة الدولة

(١) Pinar, William F. et al (Eds.) (1995). *Understanding Curriculum; An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. New York : Peter Lang Publications, Inc.

(٢) استمر العمل في هذا المشروع بصورة فعلية من الشهور الأخيرة في عام ١٩٩٧ وحتى مايقرب من نهاية عام ٢٠٠٠ (وما زالت تصدر بعض مطبوعاته) . وقد قام الكاتب بتأليف أو تحرير الأعمال الآتية :

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) . «منهجية التعقد واستشراف المستقبل» ، كراسات مصر ٢٠٢٠ ، ٤ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(المحرر) (يناير ٢٠٠١) . «التعليم العالي في مصر : التطور ويدائل المستقبل» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٥ ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٢٠٠١) . «التعليم في مصر : الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠» . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٣) فايز مراد مينا (١٩٨٠) . «مناهج التعليم العام ؛ دراسة تحليلية» . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .

التشجيعية في التربية لعام ١٩٨٣). ولقد كان في مجمله يوجه الانتقادات نحو أهمية تبني النظرة النسقية (النظامية أو المنظومية) وعدم الاقتصار على الفنيات المتعلقة بالمناهج ، وقد تضمن دراسة تطبيقية استندت إلى تحليل الأنساق . وبطبيعة الحال ، فإنه قد حدثت تغيرات هامة لتأثيرات بعض الأنساق المؤثرة على نسق المنهج وبعض مكونات الأنساق الفرعية للمنهج ، عما تم تناوله عام ١٩٨٠ .

العمل التالي في المجال هو «الوسائط التعليمية» ، ولقد صدر عام ١٩٨٣<sup>(١)</sup> بالاشتراك مع المغفور له الأستاذ الدكتور رشدي لبيب والدكتور فيصل هاشم شمس الدين ، بعد أن قام د. فيصل بعمل رسالة للدكتوراة (تحت إشراف د. رشدي) في مجال الوسائط التعليمية ، وذلك في إطار قيام ثلاثتنا بالعمل في فريق يهدف إلى تطوير برنامج الإعداد المهني لمعلم العلوم . ويمثل هذا العمل طرحاً لفكرة «نظم الوسائط التعليمية المتعددة» كبدل لمفهوم الوسائط التعليمية ، وماسبقه من مفاهيم. ومن الملاحظ أنه قد أضيف الآن إليها وسيط أساسي ، قلب موازين العملية التعليمية التعلمية ، ألا وهو الحاسوب (الكمبيوتر) ، حيث قد يشملها جميعاً ، ولقد رعت الطبعة الأولى من كتاب «المناهج» منظومة لمحتوى التعليم (١٩٨٤)<sup>(٢)</sup> على الجوانب المباشرة لعمل المعلم (مكونات وتخطيط وتطوير المناهج) ، وأغفلت بعض جوانب الأسس النظرية التي تستند إليها عملية بناء المنهج ، مما تم تداركه في الطبعة الثانية الصادرة عام ١٩٩٣<sup>(٣)</sup> . هذا ، وقد صدر للكاتب كتاب «مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد» عام ١٩٩٢<sup>(٤)</sup> ، ليكون بمثابة دعوة للتجديد في مناهج التعليم في أقطار الوطن العربي ، واقتراح لبعض منطلقاته .

- (١) رشدي لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين (١٩٨٣) . الوسائط التعليمية . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .
- (٢) رشدي لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين (١٩٨٤) . المنهج : منظومة محتوى التعليم ، الطبعة الأولى . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .
- (٣) رشدي لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) . المنهج : منظومة محتوى التعليم ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- (٤) فايز مراد مينا (١٩٩٢) . «مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد» . سلسلة دراسات في التربية ، ٥ . القاهرة : دار سعاد الصباح للنشر .

ولعل القارئ يتفق معى على أن التحولات الصخمة التي شهدتها العالم فى الفترة السابقة ، ويأتى فى القلب منها عملية الكوكبة (المولمة) ، بتأثيراتها الجدلية فى مجمل الحياة من اقتصاد وسياسة واجتماع وعلم وعمل .. الخ ، تدعو إلى إحداث تغييرات هامة فى مجال التعليم ، وبخاصة مناهجه .

ولاشك أن قيام الكاتب بالتدريس فى مستويات مختلفة من الدراسة الجامعية، ومناقشاته مع طلابه - ومحاولته الإجابة عن تساؤلاتهم ، ومشاركته فى العديد من المؤتمرات العلمية المحلية والعربية والعالمية ، وكافة الأنشطة والواجبات التي يمارسها أستاذ الجامعة ، وبخاصة مراجعة الذات وحساب الذات ، قد قدمت دوافعاً هامة لتأليف هذا الكتاب .

وفى ختام هذه المقدمة يطرح الكاتب فيما يلى بعض الملاحظات الإجرائية التي توضح بعض أبعاد هذا العمل وتؤدى إلى تحقيق أكبر فائدة من قراءته :

\* كتب هذا الكتاب ليناسب نوعيات ومستويات مختلفة من المهتمين بالمجال ، وإن كان يتوقع أن تتحقق فائدة أكبر لمن لديهم خبرة سابقة بالدراسات التربوية، أو لديهم خبرة ميدانية طويلة .

\* توجد هوامش فى نهاية كل فصل تتضمن توضيحاً للأفكار الواردة ، وبعض التفصيلات المتعلقة بها ، إضافة إلى أغراض التوثيق . ويعد مايرد فى هذه الهوامش جزءاً أساسياً من هذا العمل .

\* الجانب الأكبر من المراجع المستخدمة ترجع إلى التسعينيات من القرن العشرين والسنوات التي تم قطعها من القرن الحادى والعشرين ، عدا بعض المراجع المستخدمة غالباً لأغراض التوثيق التاريخى أو لبيان تطور الفكر فى المجال .

وينتهد الكاتب هذه الفرصة كى يقوم بتجديد عميق لمشاعر الامتنان والعرفان بالجميل إلى جميع أساتذته وزملائه ممن سبق أن توجه إليهم بالشكر فى كتاباته ، وبخاصة الأساتذة : المغفور له د. رشدى لبيب ود. فيصل هاشم شمس الدين ، د. إسماعيل صبرى عبدالله المنسق العام لمشروع مصر ٢٠٢٠ ، والمنسق المشارك وجميع أعضاء الفريق المركزى والباحثين بهذا المشروع ، ود. مراد وهبة ، ود. نبيل نوفل ، وإلى كل من أفاد من أعماله ، وإلى طلابه فى مستويات الدراسة المختلفة .

هذا ، ويتوجه الكاتب بعظيم التقدير ومزيد الشكر والامتنان إلى أستاذه أ. د. رشدى فام منصور ، ليس فقط لتقديمه نموذجاً رائعاً لأستاذ الجامعة أو لما تعلمه الكاتب منه ، وإنما أيضاً لتقديمه القدوة فى أن ما نطرحه من آراء يمثل «رؤية» (وليست «الرؤية الوحيدة»)... علينا أن ندافع عن رؤيتنا وأن نناضل من أجل تبنيها ، دون أن نغفل رؤى الآخرين أو نكيل لهم الاتهامات .

ويتوجه الكاتب بجزيل الشكر إلى السادة الأساتذة الناشرين (أو ممثلى الجهات صاحبة الحق) الذين سمحوا له بإعادة نشر الموضوعات المتضمنة فى ملاحق البحث (وكلها موضوعات سبق نشرها لديهم ) ، وإلى مكتبة الأنجلو المصرية لقيامها بنشر هذا العمل .

إن مقياس نجاح هذا العمل إنما يتحدد بقدر ما يثيره من نقاش وحوار فى المجال ، على طريق رفعة وطننا الحبيب مصر وأمتنا العربية ، والمجتمع الإنسانى بعامه .

١٩ نوفمبر ٢٠٠٢

فايز مراد مينا

## قائمة المحتويات

الصفحة	الموضوع
ج	الإهداء
هـ	مقدمة
ط	قائمة المحتويات
	الباب الأول
١	النموذج الأساسي للمنهج
	الفصل الأول
٣	النموذج الأساسي للمنهج
٣	مقدمة
٣	مسلمات عن التعليم المعاصر
٧	أنماذج أساسية في مناهج التعليم
٧	١- النموذج التقليدي
٨	٢- نموذج الخبرة والتخطيط،
٩	٣- نموذج الفهم،
٩	تعليق على الأنماذج السابقة
١١	نحو أنموذج أساسي مقترح للمنهج
١٢	نسق المنهج
١٦	هوامش الفصل الأول

الباب الثانى

٢١

قضايا تتعلق بأسس بناء المنهج

الفصل الثانى

٢٣

العلم الحديث ومناهج التعليم

٢٣

مقدمة

٢٣

أهم التطورات العلمية المعاصرة

٢٦

مناهج التعليم والتعدد

٢٩

هوامش الفصل الثانى

الفصل الثالث

٣٣

الثقافة والبيئة والمنهج

٣٣

مقدمة

٣٤

مفاهيم أساسية

٣٥

قضايا ثقافية تتعلق بالمنهج

٣٥

١- المنهج الخفى

٣٦

٢- تنمية القيم والشخصية القومية

٤١

٣- الصلات بين المنهج واحتياجات الأفراد الثقافية .

٤٢

الطبيعة الخاصة لقضايا البيئة وإسهام مناهج التعليم فى التصدى لها

٤٥

الوضع الراهن للتربية البيئية

٤٧

هوامش الفصل الثالث

الموضوع	الصفحة
<b>الفصل الرابع</b>	
<b>علم النفس المعاصر والمنهج</b>	٥٣
مقدمة	٥٣
اتجاهات الفكر المعاصر في علم النفس	٥٣
المنهج والاتجاهات المعاصرة في علم النفس ؛ حدود الدراسة	٥٥
بعض جوانب إسهام علم النفس المعرفي في دراسة التعلم	٥٥
الذكاء	٥٧
التأثيرات الثقافية الاجتماعية على النمو المعرفي	٦٠
قضايا للدراسة والبحث	٦١
هوامش الفصل الرابع	٦٢
<b>الفصل الخامس</b>	
<b>فلسفات معاصرة في المناهج</b>	٦٩
مقدمة	٦٩
المنهج الإنساني	٧٠
منهج التجديد الاجتماعي	٧٣
التكنولوجيا والمنهج (المنهج التكنولوجي)	٧٥
منهج المواد الأكاديمية	٧٦
تعليق عام على الفلسفات المعاصرة	٧٨
هوامش الفصل الخامس	٨١

الصفحة	الموضوع
	الباب الثالث
٩١	قضايا تتعلق ببعض الأنساق الفرعية للتعليم والمنهج
	الفصل السادس
٩٣	تكوين المعلم
٩٣	مقدمة
٩٤	رؤى تتعلق بتكوين المعلم قبل الخدمة
٩٧	مستقبل عملية التعليم/التعلم وتغير أدوار المعلم
٩٩	ملاحظات حول برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة
١٠١	مدخل مقترح إلى التطوير؛ «الشمول» و«التمهين» في برامج تكوين المعلم التكاملية أثناء الخدمة
١٠٢	هوامش الفصل السادس
	الفصل السابع
١٠٧	البحث التربوي
١٠٧	مقدمة
١٠٨	اتجاهات نامية في البحث العلمي
١٠٩	ملاحظات إجرائية لدعم الاتجاهات السابقة في البحث التربوي
١١٠	متطلبات أساسية للبحث التربوي
١١١	ملاحظات على بحوث طلاب الدراسات العليا والبحوث المنشورة في مجال المناهج في العالم العربي
١١٥	هوامش الفصل السابع



الموضوع	الصفحة
<b>الفصل الثامن</b>	
إدارة التعليم	١٢١
مقدمة	١٢١
اختلالات في النمق المجتمعى فى مصر تؤثر على نسق الإدارة التعليمية	١٢٢
دراسة حالة ؛ آليات تطوير المناهج فى مصر فى ربع القرن الأخير	١٢٤
نصوات مقترحة لتطوير نسق الإدارة فى مصر والعالم العربى	١٢٧
هوامش الفصل الثامن	١٢٨
<b>الفصل التاسع</b>	
قضايا ذات صلة بالأنساق الفرعية للمنهج	١٣٣
مقدمة	١٣٣
الأهداف التعليمية	١٣٤
محتوى المنهج	١٣٥
مناخ (بيئة) التعلم	١٣٧
استراتيجيات التدريس وأساليبه	١٣٨
الوسائط التعليمية	١٣٩
الأنشطة التعليمية	١٤٠
التقويم	١٤١
هوامش الفصل التاسع	١٤٤

الصفحة	الموضوع
	<b>الباب الرابع</b>
١٤٧	تصورات عن مناهج المستقبل
	<b>الفصل العاشر</b>
١٤٩	تصورات عن مناهج المستقبل
١٤٩	مقدمة
١٤٩	تطور أساليب دراسة المستقبل ، وتطبيقاتها في مجال المناهج
١٥٢	تصورات عن مناهج المستقبل (في مصر) :
١٥٣	١- في السيناريو المرجعي
١٥٣	٢- في سيناريو الدولة الإسلامية،
١٥٣	٣- في سيناريو الرأسمالية الجديدة،
١٥٤	٤- في سيناريو الاشتراكية الجديدة،
١٥٤	٥- في السيناريو الشعبي
١٥٥	كلمة ختامية
١٥٦	هوامش الفصل العاشر
١٦٢	المراجع
١٧١	الملاحق
	<b>الأشكال</b>
١٢	(١) مكونات المنهج والعلاقات بينها
١٤	(٢) الأنساق المؤثرة على نسق المنهج والعلاقات بينها

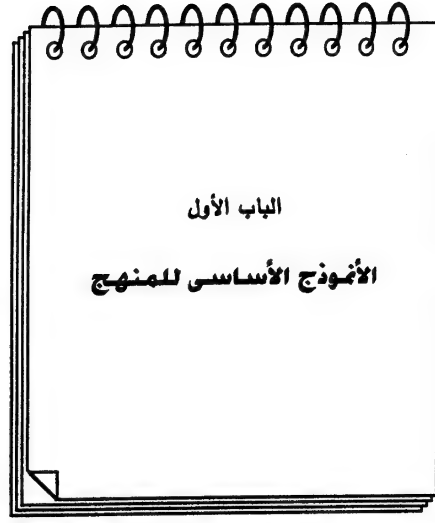
المجداول

- (١) تصور إجرائى للعناصر المكونة لأقطاب بعض سمات الشخصية المصرية . ٣٧

الملاحق

- (١) مجال دراسة المناهج من التطوير إلى التأويل والنقد ؛ نظرة إلى عمل بايزر وزملائه ١٧٤
- (٢) قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية ، مع إشارة خاصة إلى المجال المعرفى ١٩١
- (٣) وحدة المعرفة كبديل لمفهوم الأداء ٢٠٢
- (٤) مناهج التعليم فى مصر فى عصر العولمة ؛ نقد ذاتى ٢٠٧







## الفصل الأول

### الأنموذج الأساسي للمنهج

#### مقدمة

يتكون هذا الباب من فصل واحد ، وتمثل أهميته في أنه يشكل الإطار المفاهيمي لهذا العمل . ويقصد بالأنموذج الأساسي paradigm<sup>(١)</sup> ، المجموعة المتألفة من القواعد والمسلمات والنظريات والخطابات discourses والقيم التي تحكم إطار مجال ما في لحظة تاريخية معينة<sup>(٢)</sup> . وترجع أهمية الأنموذج الأساسي إلى أنه يعد المصدر الموجه لكل أبعاد الفكر والتطبيق في مجال ما في زمن معين .

وقبل أن نناقش الإنموذج الأساسي للمنهج وتطورها ، يحسن أن نعرض لمسلّماتنا عن التعليم المعاصر ، أي التعليم عندما نأخذ في اعتبارنا التغيرات الحادثة في العالم ، سواء اقتصادية أو سياسية أو اجتماعية أو تعليمية ... إلخ ، حيث أنها تمثل المادة التي نستند إليها في تحديد موقفنا من تلك الأنموذجات الأساسية ، علماً بأنه سيتم الإفاضة في شرح بعض أبعادها خلال العمل الحالي .

#### مسلّمات عن التعليم المعاصر<sup>(٣)</sup>

##### ١ - تستمر عمليتا التعليم والتعلم من المهد إلى اللحد

ويقرب على ذلك أن يتضمن نسق التعليم جميع صور التعليم والتعلم ومراحلها ، بدءاً من التنشئة في الأسرة ودور الحضانة ، والتعليم النظامي ، إلى التعليم غير النظامي شاملاً التدريب والصور المختلفة لتعليم الكبار ، وأساليب التعلم الذاتي المختلفة ، حتى التعليم اللانظامي (أو العرضي) والذي ينشأ من الاحتكاك بالآخرين ووسائل الإعلام .. وغيرها .

وإذا كانت مناهج التعليم تذكر عادة في سياق التعليم النظامي ، فإن أهمية التعليم النظامي ذاته تتمثل في أنه يعد إحدى حلقات التعليم المستمر ، وأنه يلعب

دوراً متميزاً في إكساب الفرد مهارات الاتصال - وخاصة اللغة والرياضيات والفنون والحاسوب ، وأساليب التعلم الذاتي ، وبعض السلوكيات المتصلة بذلك ، إضافة إلى أنه يتوقع أن يتضمن في المستقبل ممارسة منهجية العلم المعاصر ، أى التعقد<sup>(٤)</sup> complexity .

## ٢- يتحتم على التعليم أن يواكب التغيرات المعرفية ، وأن يسهم في إحداثها

لامعنى لتعليم لا يواكب التغيرات المعرفية ، إذ يتحول تلقائياً إلى تعليم - منقوص - لتاريخ العلم ، يعزل نفسه عن الإفادة بتطبيقاته ، وعن إمكانات استخدام منهجيته ، وعن سبل التطور بعامة . كذلك ، فإن أى مجتمع لا يتفاعل مع التغيرات المعرفية ، ولا يسهم في إحداثها وتطويرها ، هو مجتمع يعيش ، متطفلاً على الآخرين ، مجتمع تابع ، عاجز عن المنافسة والتطور .

ونشير بوجه خاص في سياق الحديث عن التغيرات المعرفية المعاصرة إلى المعلوماتية - بما تتضمنه من استخدامات الحاسوب وثورة الاتصالات ، والتطورات المعاصرة في مجال الجينات والتكنولوجيا الحيوية وإحلال المواد ، ومجموعة العلوم الموجهة لفهم البيئة الطبيعية والتعامل الرشيد معها ، إضافة إلى علوم الفضاء . ويرتبط ذلك بصورة وثيقة بالتغيرات في بنية ومنهجية المعرفة ، من حيث توجيهها نحو الدراسات عبر المعرفية transdisciplinary ، الأمر الذى نشأ وتدعم بظهور النظرية العامة للأنساق والسيبرناتيقا ، والنظريات المتعلقة بدراسة سلوك الأنساق ، وما ترتب على تلك التغيرات من سقوط منهجية الوضعية المنطقية ، وظهور منهجية «مابعد الحداثة» ، والتى يأتى فى مقدمة سماتها التعقد<sup>(٥)</sup> ، ومن ثم فلم يعد ينظر إلى أهداف العلم باعتبارها الوصف والتفسير والتنبؤ والحكم ، وإنما على أنها «تحقيق مزيد من الفهم» من أجل تغيير الواقع<sup>(٦)</sup> .

## ٣- الوظائفتان الأساسيتان للتعليم هما تحرير الإنسان وتعظيم إسهاماته فى التنمية المطردة

وتجدر الإشارة إلى المسلمات الفرعية التالية :

أ - التنمية هى عملية تحرير إنسانى ، والبشر هم هدف التنمية ووسيلتها ، وتتضمن



تمكين البشر من تحسين نوعية حياتهم على نحو مطرد ، وذلك دون الإفتتات على حقوق الأجيال التالية فى تأمين مايكفى من الموارد الطبيعية لتحقيق مستوى معيشى لائق ، وكذلك صياغة حقهم فى العيش فى بيئة نظيفة (٧) .

ب- ينظر إلى التعليم على أنه تعليم كلى holistic ، يؤدى إلى تحرير كل من الفرد والمجتمع من كافة أشكال العبودية . ومن الضرورى أن يبنى على علم نفس واسع الإدراك للوعى الإنسانى ، حيث تتكامل جميع الجوانب الخاصة بالطفل من الجسم ، والأحاسيس ، والفكر (العقل) ، والانفعال ، والخيال ، والحدس ، والروح - فى تركيبة متناغمة للحرية والمسؤولية ، التصوف والسلوك العلمى ، العقلانية والإبداع ، التحدى والاسترخاء ، الاعتماد على النفس والاعتماد المتبادل .. إنه ليس فقط تعليم عقلى ، يجعل الناس ببساطة أكثر أنانية - إنه تعليم للقلب (٨) .

ج- يرتبط تحرير الإنسان بتمكينه من الوصول إلى المعرفة بصورة مستقلة ، والتفاعل معها ونقدها ، وتوظيفها فى حل المشكلات الآتية والمستقبلية ، وبما يؤدى إلى الوعى المعرفى والاجتماعى والإنسانى .

ومن بعض المعانى الهامة المرتبطة بذلك :

- (١) يأتى التعلم الذاتى ، واكتساب مهاراته ، ضمن الأهداف المحورية للتعليم .
- (٢) النقد متطلب أساسى لتنمية الإبداع ولتطوير البيئة والمجتمع والفرد ذاته ، وأحد جوانب ممارسة الحرية والانتقائية . هذا ، ولم يعد مطلب تنمية الإبداع ترفاً أو لغواً تربوياً ، وإنما أصبح ضرورة لكل من الفرد والمجتمع .
- (٣) تزداد فرص تبلى سياسات لتنمية الإبداع بالنظر إلى تعدد الذكاوات ، حيث لم تعد توجد صورة واحدة للذكاء ، أو نسبة ذكاء ، (تلازم الفرد طوال حياته) . والجدير بالذكر أن هذه الذكاوات المتعددة multiple intelligences نامية ، وتتمتع بأهمية متساوية (٩) .
- (٤) لم يعد يوجد انفصال بين «المعرفة النظرية» و «المعرفة التطبيقية» ، وتطبيقاتها التكنولوجية ، وحيث يلخص مصطلح «معرفة» جميع هذه المعانى .

ومن ثم فلم يعد التعامل مع المعرفة خارج إطار تطبيقاتها يحمل معنى أو قيمة .

(٥) من المتطلبات الأساسية للتعلم في هذا الإطار توفير بيئة تعليمية - في جميع المواقف التعليمية - تؤدي إلى مشاركة المتعلمين الفعالة في التعلم وإلى شعورهم بالبهجة والمتعة في الاستزادة من المعرفة .

٤- يلعب التراكم والتكاثر المعرفي دوراً متعاضداً في مستقبل الشعوب

نقصد بالتراكم والتكاثر المعرفي يسر الحصول على المعرفة ومداها على مستوى الأفراد والمؤسسات في المجتمع ، والاستخدام الفعلي لذلك وتوظيفه في عملية اتخاذ القرار وحل المشكلات على كل من هذين المستويين ، والذهنية التي تتعامل مع المعلومات - وخاصة من حيث قدرتها على إدراك علاقات جديدة (الإبداع) والتعامل مع معطيات «التعقد» ، إضافة إلى النسق القيمي المتبع في تناول المعرفة (مما نعرضه في النقطة التالية) .

٥- يرتبط التقدم في عالمنا المعاصر بإطار قيمي ثقافي معين

لا تقتصر متطلبات إحداث التقدم على التراكم الرأسمالي (١٠) والتراكم والتكاثر المعرفي على المستوى المجتمعي ، ولا على نظرة جديدة إلى التعليم ونظام تعليمي جيد ، وإنما ترتبط ارتباطاً وثيقاً «بالعقلية» التي تصنع هذا التقدم ، بحيث يحكمها إطار قيمي ثقافي معين .

وتتمثل أهم معالم هذا الإطار في : عدم الإيمان «بالغيبية» (١١) كمنهج للتكفير والحياة - بما تتضمنه من تفكير خرافي وسلوك تواكلي .. وهكذا ، احترام الآخر، والنظر إلى الاختلاف باعتباره ظاهرة طبيعية ، الإفادة من استيعاب ونقد المنتجات المعرفية في تطوير كافة جوانب الحياة الاجتماعية (بما في ذلك التخلص من ميراث «الشعور بالدونية» ، التخلص من «النظام الأبوي» (١٢) ، تغير النظرة إلى العمل من اعتباره مجرد وسيلة للحصول على الرزق إلى مطلب شخصي لتحقيق الذات وتحقيق نفع اجتماعي عام ، القدرة على العمل في إتساق وإنسجام ضمن جماعة .

## ٦- التعليم نسق مفتوح

يشكل التعليم نسقاً ، يعد نسقاً فرعياً لأنساق أكبر تتمثل في النسق المجتمعي والأنساق الإقليمية والعالمية . كذلك ، فإن نسق التعليم يتضمن أنساقاً فرعية يمكن الإشارة إلى أهمها في : أهداف التعليم وسياساته وبنية وإدارته وتمويله ومناهجه ومعلمه وأساليب تقويمه ورعاية الطلبة في إطاره والبحث العلمي التربوي . وكأى نسق مفتوح ، تتقاطع الأنساق الفرعية لنسق التعليم مع بعضها البعض ، ومع المدخلات إليها من الأنساق الأكبر ، حيث تتبادل التأثيرات فيما بينها ، مما يؤدي إلى التوصل إلى مخرجات بعينها<sup>(١٣)</sup> .

### أنموذجات أساسية في مناهج التعليم

يمكن التمييز بين ثلاثة أنموذجات أساسية تسود في مجال المناهج ؛ الأنموذج «التقليدي» ، وأنموذج «الخبرة والتخطيط» ، وأنموذج «الفهم» . وسنعرض فيما يلي موجزاً عن أهم ملامح كل منها .

#### ١- الأنموذج «التقليدي»<sup>(١٤)</sup>

وتتميز أهم ملامح هذا الأنموذج فيما يلي :

- أ - يوجه اهتماماته الرئيسية إلى المعرفة (بمفهومها التقليدي) ، ويتناولها مجزأة في صورة مواد دراسية وفروع لها .
- ب - يبنى - بصورة أو بأخرى - على الاعتقاد بأن كثرة المعارف تؤدي إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء وتعديل السلوك (مما ثبت بطلانه) .
- ج - تعتمد طريقة التدريس على تلقين المعلم للطلاب .
- د - المهام الرئيسية للطلاب تتمثل في حفظ واستظهار ما يشرحه المعلم وما تتضمنه الكتب المدرسية .
- هـ - المواد الدراسية التي لا تدور حول المعارف (مثل التربية الرياضية والموسيقى والمواد المهنية) تعد ثانوية في المنهج .
- و - لا يعد النشاط المدرسي جزءاً من المنهج .

ز - يتم تقويم أداء التلاميذ من خلال الامتحانات المدرسية التي تقيس الحفظ والتذكر بصورة رئيسية .

ورغم التعديلات والتحسينات الجزئية التي طرأت على بعض الممارسات التربوية في هذا النموذج ، مثل استخدام الوسائل التعليمية ، إدخال بعض التجارب والمناشط العملية ، بذل مزيد من الاهتمام بالنشاط المدرسي ، تعديل بعض جوانب نظم التقويم ... وهكذا ، محاولات الربط بين المواد الدراسية ، إلا أن الملامح الرئيسية للنموذج التقليدي ، للمنهج ، كما عرضناها من قبل ، ظلت تحدث تأثيرها بقوة في الواقع التربوي .

ولعل المشكلة الأساسية بالنسبة لهذا النموذج أنه غالباً مايرفض على المستوى النظري من جانب رجال التربية والمسؤولين عن التعليم وبعض المعلمين ، إلا أنه تظل له السيادة على أرض الواقع التعليمي . ويمكن القول أنه - بدرجة أو بأخرى - النموذج السائد في مصر والدول العربية والدول النامية بعامة ، بل وأيضاً في بعض الدول الأكثر تقدماً .

## ٢- نموذج «الخبرة والتخطيط»

وينظر إلى المنهج في إطار هذا النموذج على أنه «كل تعلم يخطط له ويوجه بواسطة المدرسة»<sup>(١٥)</sup> . ومن أهم ملامحه ما يأتي :

أ - شمول المنهج لكافة جوانب السلوك الإنساني (الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية ، وفقاً للتصنيفات السائدة) ، ومما يرتبط عادة بمفهوم الخبرة<sup>(١٦)</sup> .  
ب - يعد «القصد أو التخطيط» هو العنصر المميز لما يتضمنه المنهج عن التعليم العرضي<sup>(١٧)</sup> .

ج - تعد الأنشطة التعليمية جزءاً أساسياً من المنهج .

د - يفترض أن يتضمن محتوى المنهج بعض الجوانب الوجدانية والمهارية ، وأن تختلف طرق التدريس وأساليب التقويم في ضوء السعي نحو تحقيق بعض الأهداف التي تتصل بهذه الجوانب .

ويشار عادة في الأدبيات العربية إلى مفهوم المنهج في إطار هذا النموذج باعتباره «المفهوم الحديث للمنهج» ، ويلقى قبولاً عاماً ، على مستوى أساتذة

المناهج والمسؤولين في وزارات التعليم وقطاعات من المعلمين . ولكن - كما سبقت الإشارة - فإن الممارسات التربوية السائدة - في معظم البلدان وفي معظم الأحوال - تنتمي إلى تلك الممارسات المرتبطة بالإنموذج التقليدي، للمنهج .

وتجدر الإشارة إلى أنه ينظر إلى المتخصص في مجال المناهج في إطار هذا الأنموذج على أنه «فني» أي يقوم بعمل فني أو تقني تقتضيه عملية التخطيط، وبطبيعة الحال يكون التخطيط من أجل تحسين أو تطوير المنهج . وقد تطلق بعض الكتابات المعاصرة على هذا الأنموذج بصورة إجمالية «أنموذج تطوير المنهج، curriculum development»<sup>(١٨)</sup> .

### (٣) أنموذج «الفهم»

يعكس هذا الأنموذج الأساسي الانتقال في تعريف المنهج من كونه يقتصر على المواد المدرسية إلى المنهج باعتباره تمثيلاً نظرياً . ويشير فهم المنهج على أنه تمثيل رمزي لتلك الممارسات المؤسسية ، والاستطردادية discursive ، والبنى ، والصور والخبرات التي يمكن تحديدها بطرق مختلفة ، مثلاً : سياسياً politically ، عنصرياً racially ، فيما يتعلق بالسيرة الذاتية autobiographically ، ظاهرياً phenomenologically ، لاهوتياً theologically ، عالمياً internationally ، بدلالة النوع gender ، بإعادة البناء من منظور مخالف deconstruction . ويمكن القول أن الجهد المبذول لفهم المنهج كتمثيل رمزي يعرف إلى حد كبير المجال المعاصر للمناهج<sup>(١٩)</sup> . والجدير بالذكر أن هذا المفهوم لا يتعارض مع توجيه الاهتمام إلى «تطوير المنهج» كوظيفة بيروقراطية<sup>(٢٠)</sup> .

هذا ، ولقد سبق للكاتب أن قام بتحليل المقصود «بفهم المنهج» كما قدمه بينار وزملاؤه ، وتوصل من ذلك إلى أن طرحهم لمفهوم «الفهم» يمكن أن يكون مكافئاً للتأويل والنقد<sup>(٢١)</sup> .

### تعليق على الإنموذجات السابقة

نستند في هذا التعليق إلى مسلماتنا السابقة عن التعليم المعاصر . ومنذ البداية فإننا نرفض «الأنموذج التقليدي» لاعتبارات كثيرة ، منها أنه يتناقض مباشرة مع معظم المسلمات السابقة ، وأن الممارسات المتصلة به قد أدت إلى طرح

الشكوك حول جدوى التعليم من منظور حياتي ، وأنه قد أسهم بصورة ملموسة في تخلف مجتمعاتنا .

أما بالنسبة لإنموذج «الخبرة والتخطيط» (أو تطوير المنهج) فإنه يركز على الأبعاد الفنية، لتخطيط وتطوير المناهج ، متجاهلاً الأبعاد القومية والإقليمية والإنسانية وغيرها وتأثيراتها على مناهج التعليم . وبعبارة أخرى ، فإنه لا يحسن توظيف الأنساق الأكبر من المنهج في عمليات التخطيط والتطوير . ومن جهة أخرى ، فإنه قد تم توصيفه وتقديمه في وقت لم تكن هناك ضرورة ملحة للتعليم المستمر مدى الحياة ، وفي إطار نظرة إلى التعليم النظامي كمرحلة مستقلة عما قبلها وعما بعدها ، كما لم تكن مفاهيم مثل «التنمية المستدامة» أو «التفقد» أو «الدراسات عبر المعرفية» أو «الأخر» ... وغير ذلك من المفاهيم قد ظهرت ، أو اتضحت بعض أبعادها التعليمية بعد .

لاشك أن الإنموذج الأساسي الثالث «الفهم» (التأويل والنقد) يعد أقرب النماذج إلى الاتفاق مع المسلمات التي سبق ذكرها عن التعليم المعاصر ، خاصة وأن هذا الإنموذج بطبيعته يدعو إلى الإبداع وتحرير الإنسان ، وأن من قدموا هذا الإنموذج يشيرون بكثرة إلى الطبيعة المعقدة للعلم والمناهج ، ويتجاوزون - بل ويدحضون - النظرة الفنية (التقنية) إلى مناهج التعليم . ومع ذلك ، فإن هناك بعض التحفظات على هذا الإنموذج ، أهمها مايلي :

- ١- يتوقف هذا الإنموذج عند حد «التأويل والنقد» ، دون أن يشير صراحة إلى ضرورة تغيير (تطوير) الواقع في ضوء النتائج التي نتوصل إليها من ذلك .
- ٢- يستبعد هذا الإنموذج ما يتصل بمجال العلوم والرياضيات ، ولا يوجد ما يبرر ذلك . بل على العكس فإن الأمر يستحق من المهتمين بتعليم هذين المجالين بذل المزيد من الجهد وتقديم أفكارهم لتجاوز الإشكاليات المتعلقة بذلك<sup>(٣٢)</sup> .
- ٣- يبدو «التمثيل الرمزي» غير متصل بالواقع ، وينبغي في هذا المجال الإشارة إلى أن القصد الأساسي من هذا التمثيل تحقيق مزيد من الفهم ، وأنه يجب الاستفادة من هذا الفهم في تطوير الواقع من خلال مجموعة من الصور والبنى والخبرات والممارسات المتكاملة معاً ، دون أن يقتصر الأمر على أحدها<sup>(٣٣)</sup> .
- ٤- تم التركيز عند وضع تصور للمنهج على ما يقوم به المفكر أو المتخصص في

مجال المناهج ، وليس بالدرجة الأولى على مايقوم به المتعلم .

نحو أنموذج أساسي مقترح للمنهج<sup>(٢٤)</sup>

يبني الأنموذج الأساسي المقترح على شمول الجوانب المعرفية (متضمنة الجوانب المهارية ) والوجدانية (متضمنة الجوانب الأخلاقية) ، من أجل تمكين المتعلم من استخدام أدوات جمع المعرفة والاستمتاع بممارسة ذلك ، وسعياً نحو تنمية ذكائاته ، وتنميته بصورة عامة ، وبحيث تتفق مضامين المنهج مع المسلمات التي سبق طرحها عن التعليم المعاصر .

وفي هذا الإطار ، يمكن تعريف المنهج على أنه :

كل تعلم ، يسعى نحو تحقيق الفهم والاختيار للمتعلم ، من خلال التعلم الذاتي المتجدد ، وتحقيق نموه إلى أقصى درجة ممكنة .

ويتضمن هذا التصور المعاني الآتية :

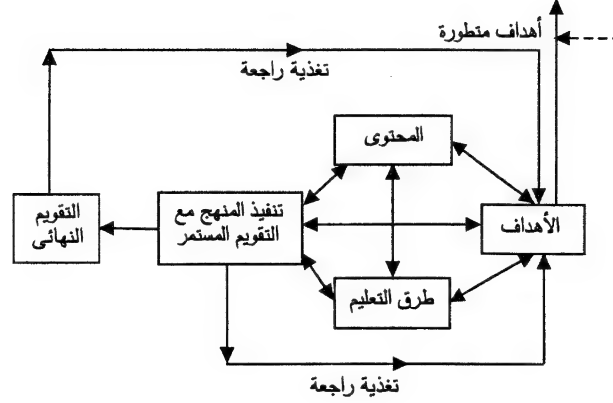
- ١- شمول السلوك الإنساني .
- ٢- النظر إلى وظيفة التعليم النظامي في إطار التعلم المستمر مدى الحياة .
- ٣- التركيز على مايقوم به المتعلم .
- ٤- يشير الفهم والاختيار إلى مواقف البحث والنقد واتخاذ القرار .
- ٥- التعلم الذاتي المتجدد عنصر أساسي في عملية التعلم .
- ٦- لا يوجد سقف لما يتعلمه المتعلم أو حدود لنموه ، إلا ما يمكن أن يتوصل إليه .
- ٧- التأكيد على تعدد الذكاءات وإمكانية تنميتها ومراعاة الفروق الفردية بين الأفراد .

ويرى الكاتب أن تناوله للأنموذج الأساسي للمنهج يعد ناقصاً بدون تناول مكونات نسق المنهج والعلاقات بينها والأنساق الأكبر المؤثرة عليه ، مما نتناوله في القسم التالي .

يقصد بالنسق (النظام أو المنظومة) مجموعة من العناصر التي تركز على علاقات متداخلة فيما بينها . وهذا يتضمن أن تغيير أحد عناصر النسق يؤدي إلى تغيير عناصره الأخرى . وهذا ما ينطبق على تصورنا لمكونات المنهج والعلاقات بينها . ويمكن الاتفاق بسهولة على أن هذه المكونات تضم - بصورة أساسية ؛ الأهداف ، والمحتوى ، ومناخ (بيئة) التعلم ، واستراتيجيات التدريس وأساليبه ووسائل التعلم والنشاط المدرسي (مما نشير إليها معاً باعتبارها «طرق التعليم» ) ، والتقويم ، فهذه المكونات تركز على علاقات متداخلة فيما بينها . ويوضح الشكل التالي مكونات المنهج (الأنساق الفرعية للمنهج) والعلاقات بينها (٢٦) .

شكل (١)

مكونات المنهج والعلاقات بينها





فأهداف المنهج تحدد كافة مكوناته الأخرى التي تعمل بدورها على تحقيق هذه الأهداف ، كما أن هناك علاقات متبادلة بين كل من محتوى المنهج وطرق التعليم (متضمنة بيئة التعلم واستراتيجيات التدريس وأساليبه ووسائل التعلم والنشاط المدرسي) وعملية التقويم ، ويتربط على ذلك أن أى تغيير فى أحد أو بعض مكونات المنهج يستلزم إحداث تغييرات فى المكونات الأخرى .. وهكذا . ومن ثم فإن الخبرات الناشئة عن عملية التقويم (ويطلق عليها التغذية الراجعة feedback ) ، ينبغى أن تؤثر على كافة مكونات المنهج ، بما فى ذلك أهداف المنهج وأساليب التقويم ذاتها .

وإذا كان المجال لا يتسع هنا لعرض التطور التاريخي لتصور مكونات المنهج والعلاقات بينها أو للمقارنة بينها وبين تصورنا «النسقي»<sup>(٣٧)</sup> ، فإنه يمكن الإشارة إلى أن النقد الأساسي الذي يوجه إلى هذه التصورات يتمثل فيما تتضمنه من عدم تغير مكونات المنهج نتيجة للتغذية الراجعة الناشئة عن عملية التقويم ، وكذلك إلى تصور ثبات أهداف المنهج وعدم خضوعها للتطوير ، مما يؤدي إلى تصور ثبات مكونات المنهج والعمل فقط على التوصل إلى صورة معينة ، لا تبين هذه النماذج إمكانات تطويرها .

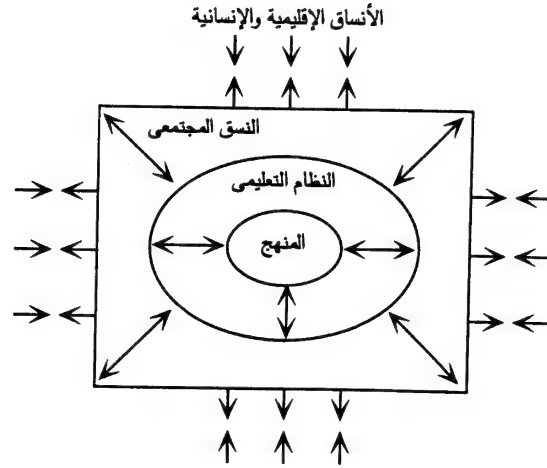
وكما سبق أن أشرنا ، فمن أفدح الأخطاء فى مجال دراسة مناهج التعليم تصور أن المنهج يعمل فى فراغ ، وأنه يكفى أن يكون لدينا بعض التصورات عن - أو نتدرب على ، ما ينبغى أن يكون عليه المنهج من الناحية الفنية حتى يتم تخطيطه وفقاً لهذه التصورات . والواقع أن المنهج هو جزء من النظام التعليمي ، بما يتضمنه من غايات وسياسات وبنية structure (مراحل ونوعيات التعليم ونظم الالتحاق بها ..) ، ونظم الإدارة والتمويل ، وعملية تكوين المعلم ، وحركة البحث العلمى .. كما أن النظام التعليمي هو جزء من النسق المجتمعي بما يتضمنه من لغة (أو لغات) ، ومعتقدات ، ومعايير ، وجماليات ، وتركيب سكاني ، ومصادر طبيعية ، ونظم اقتصادية واجتماعية وسياسية ، ودرجة التقدم فى الفنون والعلوم والتكنولوجيا ، ووسائل للإعلام ، ومجموعات عرقية وأقليات وعلاقاتها بالمجتمع الكلى .. الخ . ولا يقتصر الأمر عند هذا الحد ، بل إن النسق المجتمعي هو جزء من نسق إقليمي يضم عدداً من الثقافات التي تشترك فى بعض الخلفيات الأساسية (مثلاً ، التاريخ واللغة والمعتقدات .. الخ) ويجمع بينها اهتمامات اجتماعية

واقتصادية وسياسية ، وآمال وتطلعات مشتركة .. وهكذا (الثقافة العربية مثلاً) . كذلك ، فإن الأنساق المجتمعية والإقليمية هي جزء من النسق الإنساني بما يشمله من مبادئ في المواثيق الدولية ، والمنتجات الثقافية والمعرفية ، وكافة الحركات الاقتصادية (الكوكبية مثلاً) وما يصاحبها من أوضاع سياسية .. وهكذا .

ويلفتنا النسقية ، فإننا نقول أن المنهج نسق فرعى للنظام التعليمي ، الذي هو بدوره نسقاً فرعياً للنسق المجتمعي . كما أن النسق المجتمعي نسق فرعي للأنساق الإقليمية والنسق الإنساني . وهذا يعني أن المنهج نسق مفتوح ، أي أنه يؤثر ويتأثر ، يأخذ ويعطي - من وإلى بيئته (التي تتمثل في الأنساق الأكبر التي أشرنا إليها) . ذلك أن المنهج -بمكوناته المختلفة - يتشكل في ضوء مدخلات الأنساق الأكبر ، كما أن مخرجات نسق المنهج تؤثر على هذه الأنساق الأكبر . ويوضح الشكل التالي العلاقات بين نسق المنهج والأنساق الأكبر .

شكل رقم (٢)

الأنساق المؤثرة على نسق المنهج والعلاقات بينها



ونشير في هذا السياق إلى الملاحظات التالية :

١- يؤكد النموذج الخاص بالأنساق المؤثرة على نسق المنهج والعلاقات بينها مدى فداحة خطأ النظرة التقنية إلى المنهج ، ذلك أن التصدى لقضايا المنهج يتطلب بالضرورة دراية وإلماماً واسعاً بالنظام التعليمي والنسق المجتمعي والأنساق الإقليمية والإنسانية ، ليس فقط في أوضاعها الحالية ، بل لما يمكن أن تتطور إليه أوضاعها المستقبلية ، مما يتجاوز بكثير الأمور «الفنية»<sup>(٢٨)</sup> .

٢- بالرغم من أننا قد قمنا بتمييز النسق المجتمعي في الشكل السابق عن الأنساق الأخرى ، تأكيداً لدوره الهام في الانتقاء من بين مدخلات الأنساق الإنسانية والإقليمية ، إلا أنه يمكن القول باطمئنان إلى أن تأثير هذه الأنساق يأخذ في التزايد ، وذلك بفعل تأثير الكوكبية<sup>(٢٩)</sup> (العولمة) .

٣- يختلف حجم تأثيرات مكونات المنهج على الأنساق الأكبر من نسق المنهج . ونشير هنا إلى احتمال تزايد تأثير «التقويم» (وبصورة أدق تقويم أداء الطالب أو الامتحانات المدرسية ، وخاصة في الحالة المصرية) ، على مجمل النظام التعليمي - وما يتبع ذلك من تأثيرات في الأنساق الأكبر ، وذلك بالنظر إلى الاهتمام البالغ بنتائج عملية التقويم من جانب الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين والمدرسة والمسؤولين عن التعليم<sup>(٣٠)</sup> .

### هوامش الفصل الأول

(١) توجد ترجمات أخرى لهذا المصطلح ، وذلك مثل النموذج الأساسي والوجهة العلمية .. وغيرها .

(٢) Pinar et al, Op cit, p.12

(٣) انظر : فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص ص ٤٠-٥٩ .

(٤) للتفصيلات عن التعقد ، انظر :

- فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق .

- الفصل الثاني .

(٥) لمزيد من المعلومات عن التطورات العلمية المعاصرة ، انظر على سبيل المثال:

إسماعيل صبرى عبدالله (١٩٩٨) . «فى القرن المثل ؛ التعليم فرض عين» ، جريدة الأهرام ، العدد ٢٤٠٧٤٤ ، ٢٦/٦/١٩٩٨ .

فايز مراد مينا (١٩٩٩ب) . «التعقد، فى : الجمعية المصرية للتربية العلمية، أعمال المؤتمر الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية «مناهج العلوم للقرن الحادى والعشرين» ، أبو سلطان ، ٢٥-٢٨ يوليو ١٩٩٩ (ص ٧٩٥-٨٣٠) . القاهرة : جامعة عين شمس .

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق .

مركز دراسات الوحدة العربية (١٩٨٨) . مستقبل الأمة العربية ؛ التحديات والخيارات (التقرير النهائى لمشروع استشراف الوطن العربى) . بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية . ص ص ١٨٨-١٩٨

(٦) انظر :

فايز مراد مينا (١٩٩٩أ) . «التعقد كعنصر محدد لمنهجية التفكير والبحث» ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٣ ، يوليو ١٩٩٩ . ص ص ٣١-٢١

(٧) إبراهيم العيسوي (٢٠٠٠). التنمية في عالم متغير ، دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها . القاهرة : دار الشروق . ص ٩٨

(٨)

Acarya, A.A. (1986). **Neo - Humanist Education; Education for a New World**. Manila : Ananda Marga Publications. P.154

(٩) أنظر :

Gardner, Howard (1983). **Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences**. New York : Basic Books.

\_\_\_\_\_ (1999). **Intelligence Reframed; Multiple Intelligences for the 21st Century**. New York : Basic Books.

(١٠) أنظر :

إسماعيل صبرى عبدالله (١٩٩٦). تمويل التعليم العالي ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن الحادى والعشرين ، جامعة المنوفية ، ٢٠-٢١ مايو ١٩٩٦ .

(١١) وذلك بخلاف «الإيمان بالغيب» ، والذي يتضمن الإيمان بالديانات .

(١٢) أنظر :

على أسعد وطقة (١٩٩٩). بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوى في الوطن العربى . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .

(١٣) لمزيد من التفصيلات ، أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠-٢٤ .

(١٤) أنظر : المرجع السابق ، ص ص ١٧-١٨ .

(١٥) ويمثل عمل كير Kerr هذا الأنموذج . أنظر :

Kerr, J.F. (Ed.) (1976). **Changing the Curriculum**, Seventh impression. London : Hodder & stoughton.

ويستكمل تعريف كير بتوضيح أن هذا التعلم قد يتم في مجموعات أو

فردياً، داخل المدرسة أو خارجها .

Ibid, p.16.

(١٦) القطاع الأكبر من الأدبيات العربية في مجال المناهج تشير إلى تعريف المنهج في هذا الإطار باعتباره «الخبرة، أو الخبرات التي يحصل عليها المتعلم (أي التعلم بما يتضمنه من جوانب مختلفة) . ولمزيد من التوضيح ، انظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص ٨٧-٨٢ .

(١٧) فمثلاً إذا كلف المعلم طلابه بمشاهدة برنامج تليفزيوني معين لمناقشته في حصّة قادمة ، يعد ذلك جزءاً من المنهج وفقاً لهذا المفهوم ، بينما إذا شاهد بعض الطلاب هذا البرنامج دون توجيه من المعلم فلا يعد جزءاً من المنهج .

(١٨) أنظر : Pinar et al, Op cit, p.15

هذا ، ويرى بينار وزملاؤه أن هذا النموذج قد ولد عام ١٩١٨ وأنه قد مات عام ١٩٦٩ ، مروراً برالف تاييلور Ralph Taylor وهيلدا تابا Hilda Taba وغيرهم .

Ibid, p.6, p.15 أنظر :

ويتزايد يوماً بعد يوم الرفضون للنظرة التقنيّة إلى التربية ومناهج التعليم .  
أنظر على سبيل المثال :

Bruner, Jerome (1996). **The Culture of Education**, Fifth printing, 1999. Cambridge : Harvard University Press.

Pinar et al, Op cit, p. 16 (١٩)

(٢٠) يرى بينار وزملاؤه ، مستشهدين في ذلك بأقوال غيرهم ، أن عملية تطوير المنهج عملية نسبية ، وأنها تظل باقية في مجالي تعليم العلوم وتعليم الرياضيات ، بينما تؤدي النظرة العامة إلى المناهج ، ويوجه خاص عند أولئك المهتمين بالعلاقات بين المواد الدراسية ، وعلاقتها ببعض الأمور غير المؤسسية ، مثل العنصر والنوع ، إلى أنه يقل - في هذه الأحوال - مدى مجال «تطوير المناهج» (في مقابل الفهم) إلى حد كبير .

Ibid

أنظر :

(٢١) أنظر :

فايز مراد مينا (نولير ١٩٩٥) . مجال دراسة المناهج من (التطوير) إلى (التأويل والنقد) ؛ نظرة إلى عمل باينر وزملائه ، مستقبل التربية العربية ، (٣) ، ص ص ١٦٧-١٨٠ . ص ص ١٦٩-١٧٠

ولأهمية هذا المقال بالنسبة للعمل الحالي ، فقد تم إلحاقه به ، كملحق رقم ١ .

أنظر أيضاً نقداً لهذا العمل في :

أحمد المهدي عبدالحليم (أكتوبر ١٩٩٥) . دراسة المناهج من التطوير إلى التأويل والنقد (تعقيب وإضافة) ، مستقبل التربية العربية ، ١ (٤) ، ص ص ٢٢٧-٢٣٦ .

(٢٢) وقد حاول الكاتب الاجتهاد في هذا الشأن في مجال تعليم الرياضيات ، انظر على سبيل المثال :

Mina, Faye (November 2000). "Theorizing for Non- Theoretical Approaches in Mathematics Education." In : Alan Rogerson (Ed.), **Proceedings of the International Conference on "Mathematics for Living"**, Amman, Jordan, November 18-23, 2000 (The keynote speech of the conference), pp.6-10.

(٢٣) حيث لا يجب أن يقتصر التناول فقط على الجوانب المتعلقة بالسياسة أو العنصر أو السيرة الذاتية أو النوع أو اللاهوت أو العالمية ... وهكذا .

(٢٤) والجدير بالذكر ، أن معالم النموذج الأساسي المقترح للمنهج تتضح بعض معالمها كحصيل لما قدمه الكاتب في هذا العمل بصورة كلية .

(٢٥) أنظر :

رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠-٢٥ ، ص ص ٢٣٠-٢٣٦ .

(٢٦) أول من طرح هذا التصور هو المغفور له أ.د. رشدي لبيب . ويلاحظ أن

الشكل التالي مأخوذ بتصرف . لاحظ أيضاً إضافة مناخ (بيئة) التعلم كأحد مكونات طرق التعليم .

(٢٧) ومن أشهر النماذج التي تعبر عن هذه التصورات ؛ نموذج تايلور ، ونموذج هيلر Wheeler ، ونموذج كير ، وللتفصيلات ، أنظر : المرجع السابق ، ص ٢٣٢-٢٣٤ .

(٢٨) من أمثلة الأمور الفنية التي ترتبط بتحديد محتوى المنهج ما يطلق عليه «المنظور (أو المدى) والتتابع» ، ويمكن بتحليل مكونات كل من المدى والتتابع التوصل إلى أنها تتضمن مفاهيم متنوعة وخيارات فلسفية . هذا ، فضلاً عن أن العالم المتقدم أصبح يغفل هذه المفاهيم (ربما باستثناء الرياضيات وأحياناً العلوم) ، وذلك بالنظر إلى أنها تعتمد على مسلمة «محدودية المادة الدراسية التي تقدم للطلاب» ، وتحد من انطلاقهم في البحث والمعرفة والنقد ... إلخ .

ولمزيد من التفصيلات ، أنظر : المرجع السابق ص ١٧٢-١٧٥ .

(٢٩) وتعنى الكوكبية (أو الكوكبية) globalization :

«التداخل الواضح لأموال الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد يذكر بالحدود السياسية للدول ذات السيادة أو انتماء إلى وطن محدد أو لدولة معينة ، ودون الحاجة لإجراءات حكومية» .

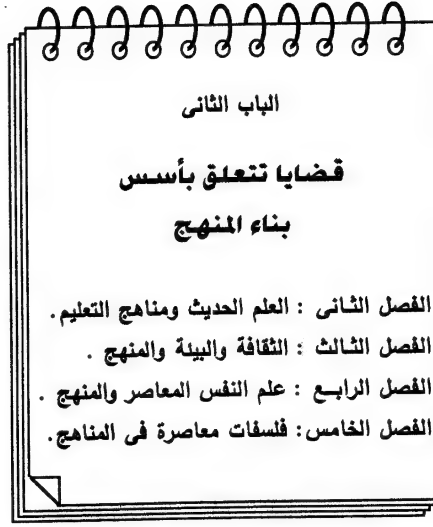
إسماعيل صبرى عبدالله (يناير ١٩٩٩) . «توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٣ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط . ص ٧

(٣٠) أنظر :

المركز القومي للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس (١٩٧٩) . «التقويم كمدخل لتطوير التعليم» . القاهرة : المركز القومي للبحوث التربوية .

ويرجح أن إنشاء المركز القومي للامتحانات والتقويم التربوي (١٩٩٠) قد جاء نتيجة ما قدمته الندوة المشار إليها في هذا الهامش (لاحظ أن شعار هذا المركز يمثل موضوع تلك الندوة) .





يناقش هذا الباب بعض القضايا التى تتصل بأسس بناء المنهج . ومع أن معظم عناوين الفصول الواردة فى هذا الباب من العناوين المألوفة ، إلا أن محتوى الموضوعات المتضمنة فيها يغلب عليه الاختلاف . كذلك ، فإنه يأتى فى مقدمة فصول هذا الباب «العلم الحديث ومناهج التعليم» ، وهذا أمر يبدو أنه جديد .



## الفصل الثانى

### العلم الحديث ومناهج التعليم

#### مقدمة

تعد مناهج التعليم بطبيعتها ، أو يجب أن تكون ، حساسة للتغيرات المعاصرة فى العلم وفى منهجية البحث فيه . ولقد شهد العلم تغيرات متسارعة يمكن إرجاع بداياتها الأولى إلى حوالى الثلاثينيات من القرن الماضى ، لم تقتصر على حجم المعرفة ، وإنما تجاوزتها إلى منهجية العلم ، أى أساليب التعامل مع المعرفة .

ولقد توصل علماء التربية منذ بضعة عقود إلى استحالة تعليم أى فرد المعارف الأساسية فى مجال معرفى معين خلال سنوات التعليم النظامى . ومن ثم فلقد اتجهوا إلى الدعوة إلى التركيز على «تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم» ، وإلى تنمية أسلوب حل المشكلات والتفكير الإبداعى . ولقد كانت النتيجة الطبيعية لذلك أن الصورة المثالية لتعليم الطالب خلال المراحل المختلفة من التعليم النظامى ، أى من الحضانة وحتى نهاية الدراسة الجامعية على الأقل ، أن يكون «باحثاً» . ومع التسليم بأن ذلك يتم بدرجات وبصور مختلفة ، فإنه يجمع بينها أن يكون المتعلم فيها جميعاً فى موقف الباحث . وبطبيعة الحال ، فلا بد من تناول المعرفة المعاصرة بصورة تعبر عما توصل إليه العلم ، وبالإسلوب الذى يعكس التطورات والخصائص الحالية والمستقبلية لمنهجية العلم . وهذا هو مبرر اختيارنا لموضوع هذا الفصل فى مقدمة القضايا المتعلقة بأسس بناء المنهج .

ويدور الفصل الحالى حول أهم التطورات العلمية المعاصرة ومضامينها بالنسبة إلى مجال المناهج .

#### أهم التطورات العلمية المعاصرة (١)

ويمكن تلخيص أهم التطورات العلمية المعاصرة فيما يلى :

## ١- لم تعد توجد قوانين بسيطة ومطلقة تحكم الحركة والكون

منذ زمن نيوتن في القرنين السابع عشر والثامن عشر (١٦٤٢-١٧٢٧) وبصورة تقريبية حتى أينشتاين في القرن العشرين (١٨٧٩-١٩٥٥)، كانت توجد قوانين بسيطة ومطلقة تحكم الحركة والكون، وكان ينظر إلى الصدفة وعدم النظام على أنها خدع معرفية تتبدد مع المزيد من الفهم.

وقد أدى ظهور النظرية النسبية إلى رفض الأفكار الخاصة بالفضاء المطلق والزمن المطلق، كما أدى ظهور المبدأ الثاني للترموديناميكية (بما تتضمنه من عدم النظام، والتصادم، والتشتت... وهكذا)، إلى قبول فكرة عدم الانتظام في الكون.

## ٢- وحدة المعرفة الإنسانية

كان يتم تصنيف المعارف وفق تصنيفات معينة، مثلاً علوم إنسانية وعلوم طبيعية، كل مجموعة فيها عدد من الفروع التي تكاد أن تكون قائمة بذاتها، ويتم البحث غالباً في موضوعات جزئية في إطار فرع من فروع المعرفة.

وقد أدى ظهور النظرية العامة للنسق ونظرية السيبرناتيقيا، وماتبع ذلك من ظهور نظريات تدرس سلوك الأنساق الكلية (مثل نظرية الكارثة catastrophe theory ونظرية الفوضى chaos theory، إلى الربط بين الخصائص المميزة للمجالات المعرفية المختلفة والنظرة عبر المعرفة transdisciplinary ورفض النظرة الخطية، ولم يعد من الممكن التعامل مع الجزئيات إلا في ضوء تكاملها في الإطار الكلي.

## ٣- لم يعد البحث محايداً

كان ينظر إلى العلم على أنه محايد وللعلماء على أنهم محايدون. ويرتبط بذلك فكرة الضبط التجريبي (التي تقوم على عدم الاختلاف في أي متغير سوى المتغير التجريبي). أما الآن فلم يعد من الممكن استبعاد الباحث نفسه من النسق البحثي. ولقد تجاوز العلم المعاصر الثنائية التقليدية بين الحقائق الموضوعية والصور الذاتية، كما أصبح ينظر إلى منهج البحث باعتباره ليس محايداً.

ومن ثم، فإن النظريات العلمية ليست محايدة ثقافياً وقيماً تماماً، ولم يعد

من الممكن الاعتماد على الضبط التجريبي في تعرف وقائع جديدة .

٤- لم يعد الفكر محكوماً بالمنطق ، ولم تعد المعرفة يقينية

أدت نظرية كيرت جودل Kurt Gödel في عدم القابلية للحسم-undecidability (التي مؤداها أنه في أي نظام شكلي توجد قضايا صحيحة لا يمكن برهانها) ، وكذلك إحلال كارل بوبر Karl Popper شكك القابلية للبطلان-falsei ability محل القابلية للتحقق verification إلى أن الفكر لم يعد محكوماً بالمنطق، بل على الأصح فإن المنطق يكون محكوم بالفكر .

أما عن الوصول إلى نتائج يقينية فيستبعد العلماء بعد ظهور مبدأ عدم اليقين عند هايزنبرج (كلما إزدادت معرفتنا بحركة الجزيء الذري تقل معرفتنا بموضعه ، والعكس صحيح ، أي أننا لانستطيع معرفة الحركة والموضع في آن واحد) .

٥- يقترح أن يكون الغرض الأساسي من العلم فهم الواقع بقصد التأثير فيه وتغييره

فبعد أن كان ينظر إلى أهداف العلم على أنها الوصف والتفسير والتنبؤ والتحكم ، لم يعد يوجد معنى الآن للتنبؤ في ضوء عدم اليقين (ويصبح مجال التنبؤ هو التنبؤ المشروط .. إذا كان .. فإن ..) ، أما عن التحكم فيصعب الحديث عنه (كيف يتحكم الإنسان في واقع هو نفسه جزء منه ؟) .

ويرتبط بذلك أيضاً عدم اكتمال المعرفة حيث ينظر إلى الواقع باعتباره متعددًا ، وليس مفردًا ، فهما فعلاً فن نصل إلى معرفة مكتملة .

٦- التحام المعرفة وتطبيقاتها التكنولوجية

تكاد أن تختفى اليوم الفواصل الزمنية بين العلم الأساسي والعلم التطبيقي والمنتجات التكنولوجية ، كما يتعدى الفصل بين النظرية وتطبيقاتها وما ينشأ عنها من منتجات (ولقد اخترنا من البداية استخدام مصطلح «معرفة» باعتباره يعبر عن المجالات «المعرفية» والمهارية معاً) .

٧- التطور في تقنيات الاتصال والقياس ووحداته والحساب العلمي  
ولمنا جميعاً نلمس الآثار المترتبة على استخدام الحاسوب والإنترنت  
والبرامج الخاصة بالحساب العلمي ، وتطور أجهزة القياس ووحداته (٢) ، على تطور  
العلم (فضلاً عن الآثار التربوية) .  
توصف جملة الأوضاع المعاصرة للعلم بالتعقد .  
وتوصف الأساليب التي يتم التعامل بها معها بمنهجية التعقد .

#### مناهج التعليم والتعقد (٣)

يمكن تلخيص أهم التوجهات العامة في مناهج التعليم في ضوء التعقد كما  
يلي (٤) :

- ١- تنمية النظرة الكلية ، وذلك بإثارة تساؤلات عن الأشياء التي يحتمل أن تؤثر  
في موضوع الدراسة والعلاقات فيما بينها ، وتشجيع الإجابات التي يمكن أن  
نتلقاها - مهما كانت تبدو غريبة - وإثارة الحوار حولها .
- ٢- تنمية العادات الفكرية والسلوكية المتصلة بالحوار . فإذا كان الحوار في جوهره  
«أخذ وعطاء ينتهي بين المتحاورين إلى أن يعدلوا الأفكار التي بدأ كل منهم  
منها» (وأن يثيروا تساؤلات جديدة) ، فإن اكتساب القدرة على المراجعة  
المستمرة للأفكار السابقة في ضوء مايتبين احتمال صحته هو أساس هام لكي  
يصبح للحوار معنى . ويتطلب ذلك توفير مناخ ملائم يشعر فيه الطالب  
بحريته في إبداء وجهة نظره ، واحترام الرأي المخالف ، مع الامتناع عن  
اتخاذ موقف «سلطوي» (من جانب المعلم) في الحوار ، ومناقشة الأمر من  
«جميع أوجهه» - سواء ذاتياً أم بصوت عال - قبل إصدار الأحكام بشأنه .
- ٣- التعرف على مصادر المعرفة المتاحة ، سواء عن طريق سؤال الآخرين ، أو من  
الصحف أو المجلات أو الكتب المتوافرة في مكتبة المدرسة أو المكتبات  
العامة، وحتى استخدام الحاسوب والإنترنت ، وجمع المعرفة بصورة منظمة .
- ٤- التعامل مع المعرفة في أطر متكاملة . وقد يتم ذلك في إطار أن تدور الدراسة  
حول موضوعات معينة أو مشكلات معينة بحيث تنتمي مصادرها إلى  
مجالات معرفية متعددة ، أو في إطار مشروعات معينة (قد تكون مشروعات

لها طابع نظري أو عملي أو كليهما) . وفي أضعف الأحوال تتم الإشارة إلى تطبيقات معرفية معينة في مجالات مختلفة ، مع تعايش الربط بين معارف معينة ومجال دراسي محدد ، ويساعد على ذلك ارتباط موضوعات الدراسة بقضايا مجتمعية ومحلية (يدور حولها الجدل) .

٥- التأمل في المعرفة التي أمكن الوصول إليها ومناقشتها وإبداء الرأي فيها (نقدها) ، والسعي نحو تكوين علاقات جديدة بينها (وهذا هو جوهر العملية الإبداعية) ، وتوظيفها (بشكل مختلف ، قد تبدأ بإعادة النظر في العلاقات السابقة ، وقد تصل حتى الاستخدام في تغيير الواقع) .

٦- تنمية حساسية خاصة نحو ملاحظة وتعرف الأمور الغريبة ، والسعي نحو إثارة التساؤلات حولها ، واكتشاف كنهها .

٧- التدريب على طرح عدد من الاحتمالات ومناقشة كل منها وتداعياتها ، ومن الوارد استبعاد بعضها أو ترجيح أحدها أو بعضها .

٨- ممارسة العمل الجماعي في صوره وأشكاله المختلفة باعتباره شرطاً أساسياً للتعامل مع التعقد . قد يأخذ العمل الجماعي صورة الحوار أو العصف الذهني أو فرق العمل والبحث الجماعي ، أو اللعب ، أو الأداء الرياضي أو المسرحي أو تنظيم الندوات واللقاءات ... وهكذا .

ونشير في هذا السياق إلى ضرورة النظر إلى النشاط التعليمي كجزء متكامل مع المنهج واتخاذ ذلك كأساس لممارسة والتعقد، وبناء شخصية المتعلمين في ذات الوقت) .

٩- تنمية القدرة على التلخيص والشرح وتقديم التقارير (شفافة أو كتابية) .

١٠- أخيراً ، وليس آخراً ، تنمية اهتمامات مستقبلية ، وذلك بأساليب مختلفة ، من الخيال العلمي إلى كتابة تقارير عن التغيرات في مجالات معينة في مدى زمني معين ، إلى إثارة تساؤلات عن «ماذا لو حدث أن ...» ، وتساؤلات عن احتمالات المستقبل في مجالات معينة ... وهكذا ، وحتى الاطلاع على بعض الدراسات المستقبلية ونقدها ، بل والمساهمة في إجراء دراسات مستقبلية مبسطة .

والواقع أن الأخذ بهذه التوجهات يترتب عليه تغييرات قيمية ومجتمعية ومعرفية ، لا يتسع الوقت لتناولها وتحليلها فى السياق الحالى ، ويكفى أن نتخيل صورة التغييرات التى يمكن أن تحدث لكل من «الطالب» و «المعلم» و«المدرسة» و «الشارع» و «مكان العمل» و «المنزل» .. نتيجة لتطبيق تلك التوجهات .

وتجدر الإشارة إلى أنه بالرغم من أن التوجهات السابقة تعبر بصورة أساسية عن المتطلبات السابقة اللازمة للباحث،<sup>(٥)</sup> ، فإن النتائج التى توصلنا إليها تقبل المقارنة مع ماترصل إليه وليم دول William Doll عن خصائص المنهج فى عصر مابعد الحداثة<sup>(٦)</sup> . كذلك ، فإننا نشير إلى أن هذه التوجهات المقترحة تتفق مع ما أجمع عليه علماء النفس من مبادئ للتعليم<sup>(٧)</sup> .



### هوامش الفصل الثاني

- (١) يعد ذلك حصيلة الرجوع إلى مراجع متعددة ، منها على سبيل المثال:  
فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق .  
فؤاد أبو حطب (١٩٩٩) . «نحو فلسفة جديدة لعلم النفس» ، المجلة المصرية  
للدراستات النفسية ، ٢٣ ، يوليو ١٩٩٩ ، ص ٨-٢٠ .  
نبيل على (سبتمبر ١٩٩٩) . «عملية إطلاق العقل العربي» ، وجهات نظر ،  
٨ ، ص ٢٦-٣١ .

Aida, S. et al (1984). *The Science and Praxis of Complexity*.  
Tokyo : The United Nations University.

Akbaba, Sadegul; Aksoy, Naciye and Esen, Aysel (1999).  
"Peace, Education, Conflict Resolution and Chaos Theory",  
*Journal of Interdisciplinary Education*, 3(1) (pp.118-126).  
San Antonio, Texas: Burk Publishing Company.

- (٢) وما ترتب على ذلك ، على سبيل المثال ، من ظهور «تكنولوجيا النانو» ، والتي  
تتضمن تقنية ومواد بمعدل النانومتر- أى من جزء من بليون من المتر ، وإن  
كانت التكنولوجيا الجارية تستخدم معدل الميكرومتر - أى جزء من المليون  
من المتر . أنظر :

Hines, Andy (1998). "Nanotechnolog". In: George Thomas  
Kurian and Graham T.T. Molitor, *Encyclopedia of the Future*  
(pp. 647-649). New York : Simon & Schuster Macmillam.

- (٣) يعتمد المنهج المتبع فى دراسة هذا القسم على العناصر التالية :
- التعرف على سلوك الباحث فى ضوء التعقد .
  - تحديد المتطلبات الأساسية اللازمة فى مراحل التعليم السابقة للوصول إلى  
سلوك الباحث .

- تحديد ما يجب عمله لتنمية هذه المتطلبات .

أنظر :

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق ، ص ص ٥٥-٥٦ .

(٤) المرجع السابق ، ص ص ٦١-٦٤ .

ويلاحظ أن الكاتب يتحفظ في هذا الشأن بقوله :

«وقبل الاستطرد ، فإنه ينبغي أن نؤكد منذ البداية أنه لا مجال لمثل هذا الحديث إذا ما ظلت مصادر المعرفة الأساسية تتمثل في (المعلم) و (الكتاب المدرسي) ، أو إذا ما ظل التدريس يعتمد بصفة أساسية على أسلوب (المحاضرة) ، أو في ظل أساليب التقويم وأدواته السائدة . وأيضاً من الشروط الضرورية للحديث عن مناهج التعليم في ضوء التعقد التسليم بوجود ذكاوات متعددة قابلة لل نمو ، وعلى نفس الدرجة من الأهمية ، وتوجيه المناهج نحو تنمية إبداعات متنوعة في مجالاتها .

المرجع السابق ، ص ٦١ .

(٥) هذه النتائج مشتقة بصورة أساسية من الجزء الذي يتناول «التعقد في مرحلة

البحث العلمي» في المرجع السابق .

أنظر : المرجع السابق ، ص ٦٤ .

(٦) ويلاحظ دول أنه :

«لم يعنى تايلور والحركات السلوكية بالخميرة ferment ، حيث تجاهلتها نوعاً أو تفاضت عنها . وعلى أية حال ، فإن هذه الخميرة تكمن في لاترتيب سشون Schon's messes ، ومشكلات ديوى Dewey's problems ، وعدم الإتزان لبياجيه Piaget's disequilibrium ، وحالات الشذوذ عن القياس عند كوهن Kuhn's anomalies ، حيث تكمن البذور ، ليس فقط للتطور والتحول ، وإنما للحياة ذاتها .

Doll, Jr. W. (1993). A Postmodern Perspective on Curriculum. New York: Teachers College Press. P.148

Pinar et al, Op cit, p.501

مقتبس عن :

ويمكن تلخيص المبادئ التي يستند إليها منهج مابعد الحداثة في :  
الثراء rich ، والاستطردائية recursive ، والعلاقاتية relational ، والصرامة  
rigorous (ويطلق عليها دول The four R's) .

يتمثل ثراء المنهج في تعميقه من خلال ما يحتويه من معاني مركبة  
وإمكانات أو تفسيرات متعددة ، وقدر مناسب من عدم الحتمية والشذوذ عن  
القياس ، والفوضى وعدم الإلتزام والتفرق dissipation للخبرات المعاشة .  
ويمكن تنمية الثراء من خلال الحوار والتفسيرات وبناء القرض والبرهان  
واللعب بالأنماط pattern playing .

وعن الاستطرد فإنه يتمثل في العملية التي يتم فيها تأمل reflecting  
يتصل بعمل فرد ، وذلك للاكتشاف والمناقشة والاستقصاء في كل من ذاتنا  
باعتبارنا صانعي المعنى ، وفي النص ذاته ، في عملية تحويلية نامية ، وذلك  
بقصد تطوير الكفاية في مجالات القدرة على التنظيم والتجميع والاستقصاء  
في إطار التوجه نحو حل المشكلات .

أما العلاقات فتتخذ بورتين ، فمن الناحية البيداغوجية تشير إلى  
الارتباطات في إطار بنية المنهج ، بينما تأخذ العلاقات الثقافية في النمو في  
إطار من التأويل الشامل ، حيث يتم الإلحاح على الرواية والحوار كوسائل في  
التفسير . وعن الصرامة فتهدف إلى حماية المنهج من السقوط في أى من  
الإفراط في النسبية أو الأنانية الوجدانية sentimental solipsism ، حيث  
يعاد تعريفها في منهج مابعد الحداثة باعتبارها مزيجاً من عدم الحتمية  
والتفسير . ويعبارة أخرى ، فإنها تعنى المحاولة الواعية لاستكشاف المسلمات  
(المخبأة غالباً) ، وأيضاً مسارات المغارضة negotiating passages بين  
هذه المسلمات ، حيث يكون الحوار له معنى وتحول .

أنظر : Ibid, pp. 501-502

ويبدو أن الرواية والحوار ستلعب دوراً محورياً في مناهج التعليم ، إذ بينما  
يرى دول أنها ستأتى إلى المقدمة في دراسة التاريخ واللغة والمكان ، وحيث  
يربط الحوار فيما بينها جميعاً ، ويقدم لنا إحساساً بالثقافة التي تكون محلية

في الأصل ولكنها كوكبية في ترابطاتها (أنظر: Ibid) ، فإن برونر يطرح  
فكرة «روايات العلم» narrations of science كمدخل لتعليم العلوم .  
أنظر : Bruner, Op cit, pp.115-125  
(ويعزز ذلك في فصول أخرى من هذا العمل) .  
(٧) أنظر :  
رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص ٨٧-٨٩ .

## الفصل الثالث

### الثقافة والبيئة والمنهج

#### مقدمة

لاشك أن ثقافة مجتمع ما وأساليب التعامل مع البيئة فيه يشكلان بعض مكونات النسيج المجتمعي ، وأنه لا بد وأن يحدثا تأثيرهما في مناهج التعليم ، بل ويمكن القول أنهما يشكلان بعض الأسس لبناء المنهج . والواقع أنه لا يكاد أن يوجد خلاف حول ذلك ، ولكن الخلاف الحقيقي يبدأ عند محاولة تعريف الثقافة - culture والبيئة environment .

يقول حامد عمار (١) :

«أشاعت العلوم الاجتماعية والإنسانية مفهوم «الثقافة» ، ومع ذلك فإن استخداماتها حتى في هذه العلوم ليست محددة ولا واضحة المعالم ، بل أن مفهومها يصاغ من وجهات نظر مختلفة . وقد ينطبق على مفاهيمها ما أحس به كل من أولئك المكفوفين عند ملامستهم لجسم الغيل . ومما يستحق الذكر أنها كلمة لم تتوافر في كتابات الأقدمين ، لكن لغتنا السمة قد أدخلتها بمفاهيم جديدة في تواصلنا الرمزي . فالثقافة عند علماء الأنثروبولوجيا معان ، ولها في مجال الفكر معان ، ونحدث عن ثقافة المجتمع ، كما نحدث عن وزارة معنية بقطاع الثقافة يضاف إليها الإعلام في معظم الحالات . ويقال أن التعليم أو التعليم المدرسي لا يكسب بالضرورة ثقافة ، كما أن المتخصصين والمهنيين ليسوا بالضرورة مثقفين ....» .

ومع ذلك ، فلقد تعلمنا ، ومازلنا نعلم طلابنا ، أن الثقافة تعني جميع أساليب الحياة السائدة في المجتمع ، سواء الجانب الفكري منها أو الجانب المادي (٢) . وقد يكون مبررنا إلى ذلك أن هذا التعريف للثقافة أكثر فائدة بالنسبة للدراسة في التربية ، إذ أنه من المفروض ألا تتناول المدرسة الجانب الفكري من حياة المجتمع فقط ، بل يجب أن تتناول جميع أوجه الحياة التي تؤثر في الفرد

والمجتمع<sup>(٣)</sup> . ولو دققنا النظر فى هذا الفهم للثقافة نجد أنه يكاد أن يتضمن أيضاً مفهوم «البيئة» ، بينما توجد حاجة إلى تسليط الأضواء عليها ، حيث أصبحت القضايا الخاصة بها تؤرق أفراد الجنس البشرى من مجتمعات مختلفة . ولذلك ، فمع التسليم بتقاطع الثقافة والبيئة ، حتى فى حال تجاوز مفهوم الثقافة الذى سبقت الإشارة إليه ، فإنه يظل من المفيد دراسة مفهومى الثقافة والبيئة بصورة منفصلة فى سياق تحديد أسس بناء المنهج ، مع تلمس سبل الربط بينهما فى الممارسات التعليمية .

وفى هذا الإطار ، يتناول الفصل الحالى الموضوعات التالية :

- ١- مفاهيم أساسية .
- ٢- قضايا ثقافية تتعلق بالمنهج .
- ٣- الطبيعة الخاصة بالقضايا البيئية وإسهام مناهج التعليم فى التصدى لها .
- ٤- الوضع الراهن للتربية البيئية .

#### مفاهيم أساسية

يبدو أننا سنتخلى عن المفهوم الأنثروبولوجى للثقافة ، فنعتبر أن :

«... مفهوم الثقافة الذى نستخدمه هنا هو النسق الفكرى والقيمى والأخلاقى الذى يتخلل حياة المجتمع وحركته ، وهذا بالضرورة يتفاعل مع معطياته المادية وأوضاعه الاقتصادية وتشكيلاته الاجتماعية»<sup>(٤)</sup> .

وهذا الفهم يحصر الثقافة فى الجانب المعنوى من حياة المجتمع (مع تأكيد تفاعلها مع المعطيات الأخرى) ، كما أنه يلج على «النظرة النسقية» التى نتبناها . ويؤكد التوجه نحو الأخذ بتعريف عمار السابق ، ماورد فى المعجم الوسيط<sup>(٥)</sup> من أن الثقافة هى «العلوم والمعارف والفنون التى يطلب الحذق فيها» وماورد فى قاموس لونجمان Longman<sup>(٦)</sup> فى أحد المعانى عن الثقافة أنها «النسق المعين للفن والفكر والعادات لمجتمع» .

أما مفهوم البيئة ، فنرجح أنه «مصطلح يطلق بإيجاز على مجموع مايحيط بوجود سائر الكائنات الحية ، الذى تستمد منها مقومات حياتها»<sup>(٧)</sup> .

## قضايا ثقافية تتعلق بالمنهج

يمكن عرض بعض أهم القضايا الثقافية التي تتعلق بالمنهج كما يأتي :

## ١- المنهج الخفي hidden curriculum

يمكن الاتفاق على تعدد الوظائف الثقافية للمدرسة ؛ فبعضها يسعى إلى إحداث تغيرات اجتماعية - في إطار النسق المجتمعي القائم ، وبعضها يسعى إلى المحافظة على القيم الأساسية لهذه الثقافة . ولابد أن نشير في هذا السياق إلى الجدل الذي يدور في الأدبيات التربوية المعاصرة عن دور المدرسة في الضبط الاجتماعي social control وعن وظيفة المنهج في إعادة توليد (أو إنتاج) re-production للثقافة القائمة ، حيث تقوم المدرسة بإكساب التلاميذ المعتقدات والقيم والممارسات الاجتماعية السائدة ، جنباً إلى جنب مع الأسرة والمؤسسات الدينية والروابط والجمعيات المهنية ... وهكذا<sup>(٨)</sup> . هذا ، وتوجد شواهد ميدانية على أنه بالرغم من دراسة تلاميذ المدرسة الابتدائية لمادة موحدة ، فإن تلاميذ المدارس التي يغلب عليها طبقات اجتماعية مختلفة ( الطبقات العاملة ، الوسطى ، الأغنياء ، الصفوة ) توجد بينهم خبرات شديدة الاختلاف نتيجة لما درسوه في مناهج المدرسة<sup>(٩)</sup> .

ولقد أدت الحركة النقدية في التربية في أوروبا إلى ظهور مفهوم المنهج الخفي حيث يتعلم التلاميذ الكثير من القيم والاتجاهات والممارسات الاجتماعية خلال الحياة المدرسية والتعامل مع زملائهم ومعلميهم في الفصل الدراسي ، دون أن يكون ذلك وارداً في أهداف المنهج الرسمي ، بل قد يكون بعض ما يتعلمه التلاميذ في هذا الإطار متعارضاً مع الأهداف الاجتماعية المعلنة<sup>(١٠)</sup> .

وإذا كنا نلح على ضرورة النظر إلى دور المدرسة في السياق الاجتماعي وإلى التسليم بالجانب المحافظ من الوظيفة الثقافية للمدرسة ، فإننا نلح أيضاً على أهمية إعطاء عناية خاصة في مناهج التعليم إلى نقد التراث الثقافي ، وإلى السعي نحو التقليل من التباينات التعليمية ، وإلى ضرورة أن نتناول بصورة جدلية تفاعل الطلاب وردود فعلهم إزاء القيم والاتجاهات وأساليب الحياة التي تدعو إليها المدرسة<sup>(١١)</sup> .

## ٢- تنمية القيم والشخصية القومية (١٢)

تحتل القيم مكاناً محورياً في الجوانب الوجدانية إذ أنها تشكل أحكاماً معيارية ، تكتسب أهميتها من حيث كونها دوافع قوية للسلوك الإنساني ومن حيث تشكيلها لاختيارات البشر . وتوجد علاقة جدلية بين القيم الاجتماعية والنسق الاجتماعي من جهة ، وبغيره من الأنساق الأكبر ، مما يؤدي إلى إتخاذ القيم صوراً مختلفة وإلى تغير بعضها في المدى الزمني البعيد نسبياً . وهنا تبرز الوظيفة المحافظة للتربية ، والتي تتمثل في إعادة إنتاج الثقافة الاجتماعية القائمة ، مع احتمال أن يكون ذلك بصورة معينة أو صور مختلفة .

ومن الظواهر الطبيعية أن يحدث ما يسمى «الصراع القيمي» بين الأجيال ، ويتمثل - من وجهة نظرنا - في إعادة ترتيب الأولويات بين مجموعات القيم (اقتصادية ، سياسية ، دينية ، علمية .. إلخ) أو فيما بين مكونات المجموعة الواحدة منها عبر الأجيال المختلفة . ويقابل ذلك ، انتشار قيم معينة عبر أجيال المجتمع المختلفة في فترة تاريخية معينة ، مما يمكن أن يسهم في تشكيل أنماط الشخصية القومية . ومع أن مفهوم «الشخصية القومية» محاط ببعض التحفظات ، فإنه يمكن تجنب مثل هذه التحفظات عن طريق الحديث عن أقطاب بعض سمات الشخصية ، أي قطب موجب وقطب سالب لسمة معينة ، وبعض مكوناتها الفرعية ، دون الخوص في مدى سيادة أي من هذين القطبين (السالب أو الموجب) . ويفيد طرح مثل هذا التصور في السعي المنظم لمناهج التعليم من أجل دعم الأقطاب الموجبة على حساب الأقطاب السالبة .

فإذا حاولنا التصدي لدراسة أهم أقطاب سمات الشخصية المصرية ، فقد نجدها : الشكلية مقابل الجوهرية ، الفردية مقابل الجماعية ، التفكير غير العلمي مقابل التفكير العلمي ، الماضوية مقابل المعاصرة والتفكير المستقبلي (١٣) . ويقصد بتنمية القيم السعي المقصود نحو دعم الأقطاب الموجبة للشخصية المصرية (أي : الجوهرية ، والجماعية ، والتفكير العلمي ، والمعاصرة والتفكير المستقبلي) . ومن الأمور التي يجب استثمارها من وجهة نظر تعليمية ذلك القبول الاجتماعي العام للأقطاب الموجبة في سمات الشخصية ، رغم أنه يكاد أن يتوقف - في أحوال كثيرة - عند حدود القبول اللفظي دون الممارسات السلوكية .



ويلخص الجدول التالي التصور الإجرائي للكاتب عن العناصر المكونة لأقطاب سمات الشخصية المصرية<sup>(١٤)</sup> .

### جدول رقم (١)

تصور إجرائي للعناصر المكونة لأقطاب بعض

سمات الشخصية المصرية

السمة	عناصر القطب السالب	عناصر القطب الموجب
الشكلية مقابل الجوهرية	أ - الربط بين المكانة وبين اعتبارات إسمية مثل المؤهل الدراسي ، الوضع في الأسرة ، النوع ، طبيعة العمل ، بغض النظر عن الإسهام الفعلي للفرد في حياة الجماعة . ب- التركيز على استكمال الشكل المناسب ، بغض النظر عن مدى خدمته للمضمون أو الجوهر . ج- المجاملة السطحية والموافقة الشكلية بغض النظر عن الاقتناع الكامل . د- الوصول للهدف بأقصر الطرق وأسرعها بغض النظر عن الوسائل المتبعة من أجل ذلك .	أ - الربط بين مكانة الفرد وإسهامه في خدمة الجماعة وتحقيق أهدافها وتحسين أحوالها . ب- الاهتمام بالجوهر مع مراعاة الشكل في إطار من وحدة الشكل والمضمون . ج- التحليل وإبداء الرأي بناء على أسباب واضحة بغض النظر عن اتفاقها واختلافها مع الطرف الآخر . د- وحدة الوسائل والغايات (الغاية النبيلة لا بد لها من وسيلة نبيلة) .

## تابع : تصور إجرائي للعناصر المكونة لأقطاب

## بعض سمات الشخصية المصرية

السمات	عناصر القطب السالب	عناصر القطب الموجب
الفردية مقابل الجماعية	أ - تمسك الفرد برأيه دون وجود مبررات واضحة أو رغم وجود شواهد تبين خطئه .  ب- تفضيل العمل الفردي .  ج- المبالغة في إظهار الفرد لدوره وقيمه .  د- الانطلاق في تقييم أى موقف من المواقف من زاوية الفائدة (أو الضرر) الذى يعود على الفرد .  هـ- تبرير الأخطاء وإلقائها على الآخرين .	أ - احترام الرأى المخالف وتغيير الرأى والنقد الذاتى (فى حال ظهور ما يبين عدم صحة رأيه ) ، واحترام رأى الجماعة حتى إذا خالف رأى الفرد .  ب- القدرة على العمل فى إتساق وانسجام ضمن جماعة .  ج- القدرة على تقدير الحجم الحقيقى لدور الفرد فى إطار الجماعة ، وتقدير إسهامات الآخرين ممن عاونوه فى أداء دوره .  د- الانطلاق فى تقييم أى موقف من المواقف من منطلق النفع العام ، حتى إذا كان ذلك يتعارض مع مصلحة الفرد الشخصية .  هـ- القدرة على تحديد الفرد لأخطائه ومسئوليته عنها فى ضوء فهم دوره وأدوار الأطراف الأخرى ولطبيعة الموقف بأكمله.

## تابع : تصور إجرائى للعناصر المكونة لأقطاب

## بعض سمات الشخصية المصرية

السمات	عناصر القطب السالب	عناصر القطب الموجب
التفكير غير العلمى مقابل التفكير العلمى	أ - عدم الاستناد إلى مبررات محددة عند قبول وقائع معرفية جديدة . ب- التوفيق بين الوقائع المعرفية الجديدة والمعتقدات السابقة . ج- النظر إلى الوقائع المعرفية على أنها مطلقة غير قابلة للتعديل أو التغيير . د- عدم الإستناد إلى التخطيط فى تحقيق الأغراض أو الغايات .	أ - الاستناد إلى مبررات محددة عند قبول وقائع معرفية جديدة . ب- مناقشة مدى اتفاق أو اختلاف الوقائع المعرفية الجديدة مع المعتقدات السابقة، ومراجعة هذه المعتقدات فى ضوء ذلك . ج- النظر إلى الوقائع المعرفية على أنها نسبية ، قابلة للتعديل والتغيير . د- الاستناد إلى التخطيط فى تحقيق الأغراض أو الغايات .
الماضوية مقابل المعاصرة والتفكير المستقبلى	أ - النظر إلى التغيرات المعرفية والتكنولوجية على أنها ذات تأثير هامشى فى الحياة الإنسانية . ب- الاحتكام إلى الماضى فى اتخاذ قرارات فى أمور تتعلق بالحاضر والمستقبل .	أ - النظرة النسقية، إلى جميع جوانب الحياة فى تشابكاتها وتقاطعاتها . ب- الاحتكام إلى المستقبل والحاضر فى اتخاذ قرارات تتعلق بأمور تختص بالحاضر والمستقبل .

تابع : تصور إجرائي للعناصر المكونة لأقطاب

بعض سمات الشخصية المصرية

السمات	عناصر القطب السالب	عناصر القطب الموجب
تابع : الماضوية مقابل المعاصرة والتفكير المستقبلي	ج- قفل - أو على الأقل مرورية- أبواب الاجتهاد والتطوير والإبداع .	ج- فتح أبواب الاجتهاد والتطوير والإبداع على مصراعها .
	د- وضع صورة واحدة للمستقبل .	د- وضع بدائل مستقبلية .

ومن أمثلة القيم السائدة في إطار العناصر السالبة لأقطاب الشخصية المصرية (١٥) ؛ النظرة إلى الإنسان (ومن ثم المعلم ) على أنه منحرف إلى أن يثبت العكس ، الأولوية للحصول على «الشهادة» وليس «التعليم» ، الانفصال شبه الكامل بين الشعارات المرفوعة والواقع العملي .

ويقترح الكاتب السياسات التالية فيما يتعلق بمناهج التعليم من أجل تنمية القيم (١٦) :

(١) أن يكون النقد من الممارسات الأساسية في إطار مناهج التعليم . ويرتبط بهذا توفير بيئة عقلانية مناسبة ، وممارسة احترام الرأي المخالف .

(٢) العمل على زيادة فاعلية المتعلم في الموقف التعليمي ، ويرتبط ذلك بإحداث تغييرات أساسية في طرق التدريس السائدة ، حيث يقترح استخدام طرق تعتمد على الحوار والعصف الذهني والتعلم التعاوني والتكليفات البحثية .. وهكذا ، بطريقة مكثفة .

(٣) توظيف المنهجيات الحديثة في العلم في مناهج التعليم (وبخاصة منهجية التعقد) ، ويرتبط بذلك إحداث تغييرات أساسية في مناهج التعلم إنطلاقاً من وحدة المعرفة وعدم يقينيتها وكشف حدود النظرة الخطية ... وهكذا .

(٤) دعم الأنشطة التعليمية ، وتوظيفها من أجل دعم الأقطاب الموجبة للشخصية المصرية .

(٥) أن لا تتوقف حدود مادة التعلم على تنبؤات معينة في مجالات الدراسة ، وإنما يتم طرح «التنبؤ المشروط» ، مما يترتب عليه أن يمارس المتعلمون طرح البدائل المتعددة ، والتي تختلف باختلاف الشروط الابتدائية .

(٦) دعم التفكير المستقبلي ، ويرتبط بذلك إعادة قراءة الماضي في ضوء المستقبل وتشجيع الخيال والإبداع .

(٧) إحداث تغييرات شاملة في نظم وأساليب وأدوات التقويم السائدة .

### ٣- الصلات بين المنهج واحتياجات الأفراد الثقافية

يفترض أن تساعد مناهج التعليم الأفراد في تفاعلهم مع المجتمع وفي الوفاء ببعض احتياجاتهم الثقافية للعيش في هذا المجتمع . والواقع أن مناهج التعليم في معظم دول العالم وخاصة في الدول النامية ، قد نجحت في بناء أسوار ضخمة تعزلها عن المجتمع وحاجات الأفراد فيه .

وفي تصورنا الشخصي أن ذلك يرجع إلى عدة أسباب ، يأتي في مقدمتها تقسيم المناهج إلى مواد دراسية وفروع لها ، والإلزام بتدريسها - غالباً - على هذا النحو ، إذ أن المشكلات المجتمعية والحياتية بطبيعتها متكاملة ، يصعب تجزئتها أو ردها إلى مجال دراسي - أو مجموعة من المجالات الدراسية - بصورة منفصلة . وفي كثير من الأحيان نجد أن الممارسات الثقافية تتجاوز تلك التعليمية (١٧) ، وذلك إضافة إلى الشككية أو عدم توافر النظرة الشاملة في تناول الاحتياجات الثقافية للمجتمع (١٨) .

ومن الطبيعي أن تتمثل مقترحات العلاج في ربط مناهج التعليم بالحياة ، وتكامل هذه المناهج فيما بينها وفيما بينها وبين الحياة العملية ، والجدية في مواجهة الأمور ، والانطلاق في التصدي لقضايا التعليم من رؤية شاملة لاحتياجات المجتمع ... وهكذا (١٩) . ويبدو للكاتب أن أصعبها يتعلق بتحقيق التكامل ، خاصة وأن التقاليد التعليمية السائدة وبرامج تكوين المعلم ، ونظم الدراسة في التعليم العالي .. وغيرها ، تؤدي إلى دعم النظرة الجزئية . والواقع أنه يمكن

قطع خطوات على طريق التكامل ، إذا ما توافرت الإرادة ، أبسطها التنسيق بين مجالات الدراسة - أى تقديم موضوعات الدراسة فى التوقيت المناسب الذى يخدم موضوعات أخرى محددة ، إبراز الصلات بين المواد الدراسية وبينها وبين تطبيقاتها الحياتية ، التركيز على تلك التطبيقات ، التناول (الجاذب أيضاً) لما يطلق عليه العلوم المتكاملة ، و «الدراسات الاجتماعية» .. وهكذا ، بحيث تدور الدراسة فيها حول موضوعات وليس حول فروع لها ، قيام المتعلمين بدراسات وبحوث تتجاوز حدود المجال الدراسى الواحد ، الاهتمام بالأنشطة المدرسية وأنشطة خدمة البيئة ، تخصيص مجال دراسى - على الأقل - للمشروعات ، (ومن بينها المشروعات المعرفية) .. وغير ذلك . أما المقترحات الأخرى ، فإن تنفيذها ينطلق من درجة عالية من الوعى ووضوح الرؤية ، مع توافر بعض المتطلبات الاجتماعية (والشخصية) لدى القائمين على التعليم .. وهكذا .

#### الطبيعة الخاصة بالقضايا البيئية وإسهام مناهج التعليم فى التصدى لها

تتميز القضايا البيئية بطبيعة خاصة ، نحاول تحديد أهم ملامحها فيما يلى :

١- تتسم القضايا البيئية بالكوكبية ، حيث تتجاوز النتائج التى قد تدرتب عليها حدود المكان والدول ، إذ لا توجد فواصل طبيعية أو حدود من أى نوع يمكن أن تحد المشكلات البيئية الكبرى ونتائجها (مثلاً : ثقب الأوزون ، ارتفاع درجة حرارة الأرض ..) .

٢- تكمن جذور المشكلات البيئية فى خصائص الأنساق الاقتصادية الاجتماعية السياسية . ويوضح عصام الحناوى ذلك بقوله (٢٠) :

«ولقد شجع على هذه الرؤية دراستان نشرتا عام ١٩٧٢ ، أولاهما صدرت عن نادى روما بعنوان (حدود النمو) والثانية عن مجلة الإيكولوجيست بعنوان (مخطط للبقاء) (٢١) . فلقد قدم نادى روما سيناريو لمستقبل العالم اعتمد على المتغيرات والتفاعلات بين السكان والإنتاج الصناعى والخدمى ، موارد الغذاء والتلوث واستنزاف الموارد الطبيعية .. وخلص إلى أنه مع استمرار الوضع فى العالم بنفس أنماط ومعدلات ذلك الوقت ، فإن ذلك سوف يؤدى ، خلال مائة عام ، إلى استنزاف شبه كامل للموارد الطبيعية وإلى وجود مستويات مرتفعة من التلوث البيئى ستؤدى إلى كوارث وإلى نفشى الجوع فى مناطق متفرقة

من العالم . أما تقرير الإيكولوجيست فتناول بصورة عامة العلاقات المتشابكة بين الموارد الطبيعية والسكان وأساليب الزراعة المتبعة وحالة البيئة واحتياجات الدول النامية ، وخلص إلى أنه ينبغي خفض الاستهلاك في دول الشمال لإتاحة موارد كافية لتنمية دول الجنوب لتفادي إحداث استنزاف في الموارد العالمية المحدودة<sup>(٢٢)</sup> .

٣- وتأسيساً على ماسبق ، فإن القضية - ومن ثم الحل ، يكمن في إيجاد أنماط إنمائية بديلة تضمن قابلية استمرار التنمية بدون تدمير البيئة . ومنذ صدور تقرير لجنة الأمم المتحدة للبيئة والتنمية عام ١٩٨٧<sup>(٢٣)</sup> تم التأكيد على مفهوم التنمية المطردة (التنمية المستدامة) sustainable development . وبالرغم من عدم وجود تعريف دولي معترف به لتعبير التنمية المطردة ، فإن هناك شبه إجماع على أنها تتضمن العناصر الآتية<sup>(٢٤)</sup> :

أ - الوفاء بحاجات الحاضر دون الحد من قدرة أجيال المستقبل على الوفاء بحاجاتها .

ب- الإدارة الواعية للمصادر المتاحة والقدرات البيئية وإعادة تأهيل البيئة التي تعرضت للتدهور وسوء الاستخدام .

ج- الأخذ بسياسات التوقعات والوقاية للتعامل مع القضايا البيئية الآخذة في الظهور .

د- وضع سياسات للبيئة والتنمية نابعة من الحاجة إلى التنمية القابلة للاستمرار مع التركيز على تنشيط النمو وتغيير نوعيته ، ومعالجة الفقر وسد حاجات الإنسان ، والتعامل مع مشكلات النمو السكاني ، ومع صون وتنمية قاعدة المصادر ، وإعادة توجيه التكنولوجيا وإدارة المخاطر ، ودمج البيئة والاقتصاد في صنع القرار .

٤- أدرك المعنيون بقضايا البيئة في العالم خطر القضايا والمشكلات المتعلقة بها ، وأهمية التربية البيئية والوعي البيئي<sup>(٢٥)</sup> ، والحاجة إلى تصافر الجهود على المستوى العالمي من أجل تحسين البيئة والحد من مشكلاتها . وتجاوب معهم رجال التربية والمعنيون بقضاياها<sup>(٢٦)</sup> ، فلم يخلو أي منهج في جميع أنحاء المعمورة من دراسة -يختلف مداها وإسلوبها - لقضايا البيئة ومشكلاتها .

وتجدر الإشارة إلى الملاحظات الآتية :

(١) يمكن النظر إلى البيئة في مستويات مختلفة : المحلي ، القومي ، الإقليمي ، الكوكبي . وإذا كان التعليم يبدأ عادة بأمثلة وقضايا ومشكلات على المستوى المحلي ، فإنه لا يوجد ما يمنع من ربط - أو محاولة ربط - هذه الأمثلة والقضايا والمشكلات بما يلاحظها على المستويات الأخرى كلما كان ذلك مناسباً .

(٢) يمكن تقديم المعرفة البيئية، على مستويات متعددة ؛ مجرد التعرف على أحوال البيئة ومشكلاتها وما يتصل بها من قضايا وواجبات وإزائها ، الامتناع عن بعض السلوكيات الصارة بالبيئة ، الإسهام الإيجابي في تنمية البيئة . ونحن نرى أن تركيز التربية البيئية على المستوى الثالث (أى السلوك الإيجابي) (٢٧) . ويدعم ذلك أن أهداف التربية البيئية يجب أن تتجاوز مجرد المعرفة، و «المحافظة» إلى تغيير الاتجاهات والسلوك الإيجابي .

(٣) للبيئة أبعادها المختلفة ؛ الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية . وقد يكون المدخل إلى تغطية هذه الأبعاد الربط بين البيئة والتنمية ونشر فكر التنمية المطردة، (أو المستدامة) على النحو الذى ذكرناه سابقاً .

(٤) القضايا المتعلقة بالبيئة بطبيعتها متكاملة ، فهي تنصدى لمشكلات مركبة ، لا يمكن ردها فى الغالب - بصورة بسيطة - إلى مجال معرفى معين . ولقد ظهر اتجاهان فى التربية البيئية ، الأول يرى أنها «مسئولية كل المعلمين» (٢٨) ، حيث نجد لها تطبيقات فى جميع مجالات المعرفة يمكن أن تقدم بصورة متكاملة مع المادة الدراسية ، أما الثانى فتخصص فى إطاره مادة أو وحدة أو عدة وحدات فى التربية البيئية . ويرى الكاتب أن هذين الاتجاهين ليسا متعارضين ، ويمكن توظيفهما معاً ، بشرط أن تقدم مادة التعلم بصورة متكاملة (فى مستويات مختلفة من التكامل) ، وأن يدور جزء منها خارج جدران الفصل الدراسى ، وأن نتيح الفرصة للمتعلمين من أجل السلوك الإيجابي نحو البيئة .



### الوضع الراهن للتربية البيئية

لما كانت التربية البيئية تشكل نسقاً فرعياً لنسق المنهج ، الذى هو بدوره - كما سبقت الإشارة - نسقاً فرعياً للنظام التعليمى والنسق المجتمعى والأنساق الإقليمية والإنسانية ، فإن تقليدية النظام التعليمى - فى مصر والدول العربية والدول النامية وبعض الدول الأخرى - وخاصة من حيث طرق التدريس وأساليب التقويم المستخدمة إضافة إلى محتوى المناهج وشكلية الأنشطة التعليمية ، تحد من فاعلية التربية البيئية فى كثير من الأحوال .

وعلى سبيل المثال ، تشير الاقتباسات التالية إلى بعض أوضاع التربية البيئية فى مناهج التعليم فى مصر<sup>(٢٩)</sup> :

«وقد حاول المهتمون بقضايا التعليم فى مصر إدخال التربية البيئية ضمن برامج المدرسة الابتدائية بوسائل متعددة إلا أن تأكيد النظام التعليمى على الحفظ واستظهار الحقائق كان دائماً عائقاً دون تحقيق قدر يذكر من التربية البيئية لدى تلاميذ هذه المرحلة .

وقد أدخل مؤخراً منهج فى الصفوف الثلاثة الأولى يعالج بعض قضايا البيئة تحت مسمى (مشاهد وأنشطة) إلا أن التنفيذ الواقعى يلقى كثيراً من الصعوبات ، منها التأكيد على الامتحانات ، وحفظ المادة بدلاً من محاولات جادة لتغيير سلوك التلاميذ نحو البيئة .

وعن مناهج التعليم الثانوى :

«فى الكيمياء - على سبيل المثال ، تدرس الصناعات على أنها تفاعلات كيميائية فى أجهزة بذاتها ، ولا تعرض الدراسة لاقتصاديات الخامات ، أو للانبعاثات التى تنتج عن هذه التفاعلات ، وأثر هذه الانبعاثات على البيئة وتلويثها . فتدرس صناعات الصلب والسماد والأسمنت دون ذكر الآثار البيئية لهذه الصناعات . كما لا تدرس آثار الغازات المنبعثة من وسائل المواصلات والمصانع على صحة المواطنين ... وفى مناهج الفيزياء لا تركز المناهج على ترشيد الطاقة ، ومشكلاتها المستقبلية ، وكذلك الطاقة النظيفة من مصادر معينة إلى غير ذلك مما يؤثر فى البيئة سلباً أو إيجاباً . ومناهج الأحياء - التى هى أقرب ما يكون إلى

طبيعة البيئة عند الطلاب - لا تهتم بتدعيم المفاهيم البيئية ، وتأكيد المشكلات البيئية الملحة مثل : التصحر والتهديد الحالى للتنوع البيولوجى ، وضرورة الحفاظ عليه، .

مرة أخرى ، علينا أن نسعى إلى تطوير التربية البيئية ، كما فى المناهج الأخرى ونسق التعليم وكافة جوانب النسق المجتمعى وإسهاماته إلى الأنساق الأكبر، فى إطار نظرة جدلية نسقية، تربط ربطاً وثيقاً بين البيئة والتنمية المطردة.

### هوامش الفصل الثالث

(١) حامد عمار (١٩٨٨) ، في بناء الإنسان العربي ؛ دراسات في التوظيف القومي للفكر الاجتماعي والتربوي ، علم الاجتماع وقضايا الإنسان والمجتمع ، ١٤٠١ الاسكندرية . دار المعرفة الجامعية . ص ١٠٢

(٢) يقول رشدي لبيب وفايز مينا بهذا الشأن :

«يختلف الناس في تعريفهم للثقافة ، فالبعض يطلقها على الجانب الفكري من حياة الجماعة ، والبعض الآخر قد يعنى بها التعليم إذ يقول عن الشخص المتعلم بأنه شخص مثقف . أما رجال الاجتماع فيعرفون الثقافة بتعريف أوسع وأشمل إذ يعنون بها جميع أساليب الحياة السائدة في المجتمع ، سواء في الجانب الفكري منها أو في الجانب المادي ، وعلى ذلك فالثقافة تشمل طرق الإنتاج التي تتأثر بالظروف الخاصة بكل مجتمع ، كما تشمل الأساليب العلمية وغير العلمية وأنواع المعرفة ، والعادات والتقاليد ، ووسائل التبادل الفكري من لغة ورموز وأصوات وأدوات مختلفة ، ونظم عائلية واقتصادية وسياسية وقضائية ، هذا بالإضافة إلى المعاني المختلفة للحقوق والواجبات والمسؤوليات والأخلاق ...» .

رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ٢٩-٣٠ .

(٣) المرجع السابق ، ص ٣٠ .

(٤) حامد عمار ، مرجع سابق ، ص ١٠٣ .

(٥) مجمع اللغة العربية (١٩٨٥) . المعجم الوسيط ، الجزء الأول ، الطبعة الثالثة . القاهرة : مجمع اللغة العربية . ص ١٠٢ (ويلاحظ أن هذا التعريف من وضع المجمع) .

(٦) وجاء في نفس الفقرة أيضاً معنى يكاد أن يكافئ هذا المعنى وهو ، الفنون والعادات والمعتقدات ، وجميع منتجات الفكر الإنساني التي صنعت بواسطة الناس في زمن معين .

وهذا إلى جانب تعريفات أخرى تدور حول المثقف الفرد ، وكلها تتناول أو تدور حول الإنتاج الفنى أو العقلى أو تطويرها لدى الفرد .

أنظر :

(1978). Longman Dictionary of Contemporary English, Third impression, 1980. London: Longman Group Ltd. P.270

(٧) محمد صابر سليم وبيتر جام (المحرران) (١٩٩٩) . مرجع في التربية البيئية للتعليم النظامي وغير النظامي . القاهرة : رئاسة مجلس الوزراء - جهاز شئون البيئة (مشروع التدريب والوعي البيئي ، دانيدا) . ص٦١٥  
أما المعجم الوسيط فقد ذكر البيئة على أنها المنزل (ويقال بيئة طبيعية ، وبيئة اجتماعية وبيئة سياسية) .

أنظر : مجمع اللغة العربية ، مرجع سابق ، ص٧٧ .

ومن الواضح أنه يصعب تبني هذا المعنى ، بصورة مباشرة ، في السياق الحالي .

وقد ورد تعريفان للبيئة بقاموس لونغمان ، يقتربان بصورة أو بأخرى ، بالمعنى السابق الذي تبنيناه .

أنظر :

Longman Dictionary of Contemporary English, Op cit, p.367

ويطبعة الحال ، فإن ماذكر في المفهوم الذي نرجحه عن «مجموع مايحيط بالوجود ..» لا يقصد به «المجموع» الكمي ، إنما مكونات النسق والتقاطعات فيما بينها .

(٨) وترتبط هذه الأفكار بالحركة النقدية، التي انتشرت في أوروبا منذ أواخر السبعينيات ، ومن بعض أعلامها بازل برنشتين Basil Bernstein ، وبيير بوردي Pierre Bourdieu ، وهنري جيرو Henry Giroux ، وميشيل آبل Michael Apple .

أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص٣٤-٣٥ .

McNeil, John (1996). Curriculum; A Comprehensive Introduction, Fifth edition. New York : Harper Collins College Publishers. PP. 45-48

(٩) أنظر :

Anyon, Jean (1981). "Social Class and School Knowledge",  
Curricular Inquiry, 11(1), pp.3-41.

Quoted from : Ibid, pp. 47-48.

(١٠) رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ٣٤ .

(١١) أنظر :

رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، المرجع السابق ، ص ٣٤-٣٥ .

فايز مراد مينا (٢٠٠٢ أ) . «تكافؤ الفرص .. في التعليم وليس في الامتحان» ،  
جريدة الاهالي ، العدد رقم ١٠٧٠ ، ٣ أبريل ٢٠٠٢ ، ص ٩ .

ويرجع أيضاً إلى رد الأستاذ الدكتور حامد عمار في العدد التالي للجريدة :

حامد عمار (٢٠٠٢) . «تكافؤ الفرص في التعليم وفي الامتحان أيضاً» ،  
جريدة الاهالي ، العدد رقم ١٠٧١ ، ١٠ إبريل ٢٠٠٢ ، ص ٧ .

(١٢) الأفكار الواردة هنا ، وجانب كبير من المادة ، مأخوذ من :

فايز مراد مينا (٢٠٠١ أ) . «مناهج التعليم وتنمية القيم» ، وقائع ندوة «المناهج  
الدراسية وتعليم القيم» ، بينها ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ٦٩ ،  
(الجزء الأول) . (تحت الطبع) .

(١٣) تمت مناقشة أقطاب الشخصية المصرية من جانب الكاتب لأول مرة عام  
١٩٨٠ ، أنظر :

فايز مراد مينا (١٩٨٠) ، مرجع سابق ، ص ٩٠-٩٢ .

وقبل صدور الطبعة الثانية من كتاب «المنهج : منظومة لمحتوى التعليم»  
تفضل الأستاذ الدكتور حامد عمار عام ١٩٩٢ باقتراح إضافة «الماضوية  
مقابل المعاصرة» ، إلى السمات المذكورة ، وتمت الإشارة إلى هذه الإضافة  
دون تحليل للمكونات الموجبة والسالبة لهذه السمة .

أنظر :

رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ٥٠-٥٢ .

ولكن تم استكمال هذا في المصدر الحالي تحت عنوان «الماضوية مقابل المعاصرة والتفكير المستقبلي»، أنظر:

فايز مراد مينا (٢٠٠١ أ)، مرجع سابق.

(١٤) وتجدر الإشارة إلى تداخل هذه المكونات بالنسبة للسمة الواحدة وعبر السمات المختلفة، وإلى طبيعة العلاقات الجدلية فيما بينها.

(١٥) ولمزيد من التفاصيل، أنظر: المرجع السابق.

(١٦) أنظر: المرجع السابق.

(١٧) وذلك مثل استخدام وسائط تعليمية في الواقع مثل المسجلات وشرائط الفيديو دون استخدامها - أو على الأقل دون استخدامها المناسب - في المدرسة (وينطبق هذا أيضاً على الحاسوب).

(١٨) من أمثلة ذلك في الحالة المصرية: واقع الأنشطة التعليمية في المدرسة الابتدائية (منذ المؤتمر القومي لتطوير مناهج المرحلة الابتدائية عام ١٩٩٣)، وواقع تضمين وتدريب «القضايا المعاصرة»، وكذلك الانتقادات المتعلقة بضعف إسهام مناهج التعليم (مالم يكن إسهامها السالب) في قضية الوحدة الوطنية في مصر.

وللتفاصيل بشأن هذه الجوانب، أنظر:

فايز مراد مينا (٢٠٠٠ ب)، مرجع سابق، ص ١٥٩، ص ١٦٨-١٦٩.

(١٩) وذلك فضلاً عن تحقيق المشاركة المجتمعية القائمة على الانتخاب الحر في إدارة التعليم والسعى نحو ربط الخريج بالمؤسسات التعليمية التي تخرج منها.

(٢٠) عصام الحناوى (٢٠٠١). قضايا البيئة والتنمية في مصر: الأوضاع الراهنة وسيناريوهات مستقبلية حتى عام ٢٠٢٠، الطبعة الأولى. القاهرة: دار الشروق. ص ٩-١٠

(٢١) أنظر:

Meadows, D.H. et al (1972). The Limits to Growth. New York : Universe Books.

The Ecologist (1972). "Blueprint for Survival", The Ecologist, 2, pp. 1-43.

(وكلا المرجعين مقتبس عن المرجع السابق) .

(٢٢) فإذا كانت دول الشمال قد تسببت في جانب كبير من المشكلات البيئية ، وخاصة نتيجة زيادة الاستهلاك ، فإنه يقع - أو ينبغي أن يقع - عليها العبء الأكبر في التصدي لمشكلات البيئة والتنمية على مستوى العالم ، وذلك بوسائل مختلفة ، ومن بينها إجراء البحوث المتقدمة ذات التكلفة العالية .

(٢٣) وتجدر الإشارة إلى أن معظم المفكرين يتفقون على رفض مفهوم التنمية باعتبارها مرادفا للنمو الاقتصادي ، وأنه قد ظهرت مفاهيم أخرى عديدة للتنمية ، تتداخل بعض أبعادها وإن كانت تختلف في مواضع اهتماماتها ، وذلك مثل : التنمية الشاملة ، التنمية المستقلة ، التنمية البديلة ، التنمية المطردة .

أنظر :

إبراهيم العيسوي ، مرجع سابق ، ص ص ١٣-٢٩ .

(٢٤) أنظر :

عصام الحناوي ، مرجع سابق ، ص ١١ .

(٢٥) وقد أعقب المؤتمر الأول الذي نظمته الأمم المتحدة عن بيئة الإنسان في استكهولم عام ١٩٧٢ عقد أول تجمع دولي للتربية البيئية في اجتماع للحكومات في تبليس بالاتحاد السوفيتي عام ١٩٧٧ ، وتبع ذلك العديد من الاجتماعات الدولية والإقليمية والمحلية ، الحكومية وغير الحكومية .. وهكذا .

أنظر :

محمد صابر سليم وبيتر جام ، مرجع سابق ، ص ص ٢٧-٢٨ .

ويلاحظ أن الناشطين في جماعات البيئة في البلاد المختلفة أصبحوا يشكلون تنظيمات لها وزنها الجماهيري والسياسي ، للضغط على الحكومات في اتجاه المحافظة على البيئة (ويطلق عليهم عادة جماعات الخضر أو أحزاب

الخصر) ، ويتوقع أن يتزايد ثقلهم السياسى على المستوى العالمى .

(٢٦) ويكفى للتدليل على ذلك ورود القضايا المتصلة بالبيئة صراحة فى ثلاثة فصول (دروس) من بين سبعة فى كتاب حديث أصدرته اليونسكو فى مجال التربية .

أنظر :

Morin, Edgar (2001). *Seven Complex Lessons in Education for the Future*. Paris : UNESCO.

ومجالات هذه الفصول هى : تدريس الحالة الإنسانية ، هوية الأرض ، مواجهة اللايقينيات .

(Teaching the human condition, Earth identity, Confronting uncertainties).

(٢٧) أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ١٧٢ .

ويلاحظ أن المستويين الأول والثانى قد يكونا بمثابة متطلبات سابقة لتحقيق التعليم فى المستوى الثالث . والواقع أن التركيز على هذا المستوى قد يؤدي إلى التخفيف من حدة السلبية التى تكون عادة موضع شكوى من بعض الشباب .

(٢٨) أنظر :

محمد صابر سليم ويتر جام ، مرجع سابق ، ص ٣٧ .

(٢٩) مما يدعم ماسبق أن توقعناه عن حدود فاعلية التربية البيئية كما تطبق بصورتها الحالية .

أنظر :

المرجع السابق ، ص ٣٥-٣٧ .



## الفصل الرابع

### علم النفس المعاصر والمنهج

#### مقدمة

يتقدم علم النفس بخطى متسارعة ، فتنشأ نظريات جديدة ويتم تطوير نظريات سابقة ، مما يمكن أن يجد ، في الكثير من الأحيان ، طريقه إلى التطبيق في علم النفس التربوي وفي مناهج التعليم . ومع التسليم بأن كل جديد له مشكلاته وأنه يحمل بعض جوانب اللاتيقين ، فإنه من غير المستساغ الاستمرار في حمل لواء القديم الذي توجه إليه جوانب نقد أساسية ، أو على الأقل الاستمرار في الأخذ بتطبيقاته . ولعل المثال الواضح لذلك في مجال علم النفس هو ما يتعلق بالنظرية السلوكية . ففي نفس الوقت الذي لا يقر جوانبها الأساسية معظم المشتغلين في علم النفس ، يسهل أن نلاحظ أن تطبيقاتها التربوية تأخذ في الانتشار ، بل ويكاد أن يكون لها الغلبة في الميدان . ومن أمثلتها ؛ الصياغة الإجرائية السلوكية للأهداف التعليمية ، التشریط conditioning في التعلم ، الكفايات التعليمية ، تحليل التفاعل اللفظي ، التدريس المصغر .. وهكذا ، مما تزخر به أدبيات المناهج ، ويكون مادة للبحث في المجال . وما نأمل فيه هو تحقيق درجة من الاتساق بين ما يقدمه علم النفس المعاصر وبين تطبيقاته في مجال المناهج ، سواء ما يتعلق بالتطبيق في الفصل الدراسي والمدرسة أو في البحث العلمي في المجال . وهذا يتطلب أن يكون منطلقنا في هذه الدراسة - على الأقل - رفض المفهوم الآلي للتعلم (١) .

وفي هذا الإطار ، نتناول في هذا الفصل بعض الموضوعات ذات الصلة بعلم النفس المعاصر وتطبيقاتها المحتملة في مناهج التعليم .

#### اتجاهات الفكر المعاصر في علم النفس

قبل تناول بعض اتجاهات الفكر المعاصر في علم النفس تجدر الإشارة إلى أنه ينظر اليوم إلى موضوع علم النفس على أنه «علم السلوك والعمليات العقلية» (٢) ،

مما يختلف عما درجنا عليه من النظر إلى علم النفس على أنه علم دراسة السلوك . ويرجح أن إضافة العمليات العقلية إلى مجال دراسة علم النفس إنما تشير إلى أنسنة هذا العلم ورفض تطبيق النتائج التي يتم الحصول عليها من التجارب التي تجرى على الحيوانات تلقائياً على الإنسان .

ويلخص راثوس Rathus الاتجاهات المعاصرة لعلماء النفس في رؤية السلوك من المنظورات المختلفة على النحو التالي (٢) :

- ١- المنظور البيولوجي biological : يتمثل مجال الدراسة في النسق العصبي ، والغدد الصماء ، والعوامل المتصلة بالجينات . ويعتمد على التسليم بأنه يمكن تغيير السلوك والعمليات العقلية بدلالة العمليات البيولوجية .
- ٢- المنظور المعرفي cognitive : وتتناول مادة الدراسة فيه الخيال العقلي ، وتجهيز المعلومات ، والتفكير ، واللغة . وتقوم على مسلمة أن الناس يقومون بتمثيل العالم عقلياً ويحاولون فهمه بطريقة واعية .
- ٣- المنظور الوجودي الإنساني humanistic-existential : ويتناول الخبرة الذاتية ، مع التسليم بأن الناس جبلوا أحراراً ، وأن اختياراتهم واعية مؤسسة على خبراتهم المتفردة وأطرهم المرجعية .
- ٤- المنظور الديناميكي النفسي psychodynamic (٤) : ويهتم بدراسة العمليات اللاشعورية وخبرات الطفولة المبكرة . ويقوم على المسلمات الآتية :  
 أ - تعوق العمليات الدفاعية الناس من أن يكونوا واعين بدوافعهم الأساسية .  
 ب - قد يتأثر الناس طوال حياتهم بالصراعات اللاشعورية في الطفولة المبكرة .
- ٥- منظور التعلم learning : ويهتم بدراسة تأثير البيئة على السلوك ، والعادات السلوكية ، والسلوك الملاحظ . ويعتمد على التسليم بأن الناس يتشابهون جداً عند المولد ، ولكن يتفردون في تاريخهم من الخبرة والتعزيز ، مما يؤدي إلى نماذج متفردة من نمو السلوك والمهارات .
- ٦- المنظور الثقافي الاجتماعي socioculture : ويتناول دراسة تأثيرات العرقية والتأثيرات المتعلقة بالنوع والثقافة والمكانة الاقتصادية الاجتماعية على

السلوك والعمليات العقلية . ويؤسس على أن الفروق الفردية نشأت نتيجة عوامل ثقافية اجتماعية ، وأيضاً نتيجة عمليات بيولوجية ونفسية .

#### المنهج والاتجاهات المعاصرة في علم النفس : حدود الدراسة

يصعب في السياق الحالي عرض ومناقشة النتائج المختلفة الناشئة عن الاتجاهات المعاصرة في علم النفس من حيث تأثيرها على مناهج التعليم - أو حتى الخطوط العريضة لها ، كما ينبغي الإشارة إلى أن العمل الحالي لا يمكن أن يكون بديلاً للدراسة المتخصصة في علم النفس ، وبوجه خاص علم النفس التربوي .

ومع التسليم بذلك ، نبدأ باختيار بعض جوانب الرؤية ، فنختار منظور التعلم، والمنظور المعرفي ، والمنظور الثقافي الاجتماعي . وبطبيعة الحال ، هذا الاختيار لا يعني أن المنظورات الأخرى لا تؤثر على مناهج التعليم ، وإنما قمنا بهذا الاختيار لأنه يتعلق بحدود العمل الحالي ، وهو ليس ببعيد عن توجهات المعلم - أو الممارس العام (بكل ما فيها من أسس للاختيار السليم ونقائص) . ونؤكد هنا - مرة أخرى- أن مانطرحه من أفكار يتغير باستمرار ، وأننا نحاول أن نقدم رؤية متسقة ، دون أن تكون هي الرؤية الوحيدة - أو الكاملة - في الميدان .

وفي هذا الإطار يتركز حديثنا ، فيما يشبه الملاحظات ، حول ثلاثة موضوعات أساسية ؛ بعض جوانب إسهام علم النفس المعرفي في دراسة التعلم ، الذكاء ، التأثيرات الثقافية الاجتماعية على النمو المعرفي . ويختم الكاتب هذا الفصل ببعض القضايا التي تحتاج إلى بحث ودراسة في المجال .

#### بعض جوانب إسهام علم النفس المعرفي في دراسة التعلم

يرى أنور الشرفاوي<sup>(٥)</sup> أنه كان لظهور الاتجاه المعرفي ونظرياته - في مقابل الاتجاه السلوكي ونظرياته، في تفسير جوانب السلوك الإنساني بعد ذلك دور رئيسي في تكوين علم النفس المعرفي كفرع مستقل عن فروع علم النفس الأخرى . وهو إذ يتناول كيفية تكوين وتناول المعلومات لدى الإنسان والفروق الفردية، يشير إلى أن<sup>(٦)</sup> :

«وتأتى أهمية اتجاه تكوين وتناول المعلومات information processing في فهم النشاط المعرفى فى أنه ينظر إلى العمليات العقلية ومنها عمليات الانتباه ، والإدراك ، والذاكرة ، والتفكير على أنها متصل من النشاط المعرفى الذى يمارسه الأفراد فى مواقف الحياة المختلفة . كما أنه من الصعوبة بمكان فصل هذه العمليات عن بعضها ، لأنها متبادلة الاعتماد على بعضها البعض» .

«والاختلاف الجوهرى بين النظرة القديمة والاتجاه الحديث فى دراسة الفروق الفردية فى الإدراك والعمليات المعرفية الأخرى ، أن الاهتمام كان قديماً ينحصر فى دراسة الفروق الفردية فى الإدراك والعمليات الأخرى على أساس أنها وسيلة للقياس العقلى . فى حين اعتبرت الدراسات والبحوث المعاصرة أن هذه الفروق تعكس الأساليب المعرفية التى تميز الأفراد فى تعاملهم مع الموضوعات المختلفة فى المواقف المتباينة سواء كانت هذه المواقف تربية أو مهنية أو اجتماعية . ونتيجة لتعدد واختلاف المواقف التى يتعرض لها الفرد ، تعددت الأساليب المعرفية التى يمارسها فى هذه المواقف .. بمعنى أن الأساليب المعرفية تتخطى الحدود التقليدية التى سادت التصورات النظرية للشخصية بما يمكن الباحثين من النظر إلى الشخصية نظرة كلية . وذلك لأن الأساليب المعرفية ليست خاصة للبعد المعرفى من الشخصية وحدها ، إنما للشخصية ككل» .

ويشير راثنوس إلى اختلاف علماء النفس السلوكيين والمعرفيين فى تفسيرهم لأحداث عملية التشريط ، حيث يفسر السلوكيون نواتج التشريط التقليدى بدلالة التقارب فى تقديم المثيرات ، بينما يفسرها علماء النفس المعرفيون بدلالة الطرق التى تقدم بها المثيرات المعلومات التى تتيح للكائنات الحية تشكيل وتعديل تمثيلهم العقلى لبيئاتهم<sup>(٧)</sup> .

ويرتبط بذلك «أن النظرية فى علم النفس المعرفى تلح على أن التعلم هو عمل ارتباطات بين المعلومات أو الشبكة المعرفية الموجودة لدى المتعلم . ومن ثم ، فلقد أصبحت الفكرة الخاصة بتقديم المفاهيم من الدرجة الأدنى قبل الأعلى فى الرتبة ، نادراً ما تكون مقبولة . وعلى سبيل المثال ، فلا يمكن اعتبار المسائل الحسابية فى مرتبة أقل من حل المسائل (المشكلات) الرياضية ، ولكن تعلم فى علاقة بها وكجزء من حل المشكلات<sup>(٨)</sup> ..» .

وقد يفسر ذلك اقتراح علماء النفس المعرفيين ترتيب تقديم مادة التعلم من الأفكار الأكثر عمومية إلى الأفكار الأكثر تفصيلاً<sup>(٩)</sup>.

وفي مجال التقويم ، يمكن القول بأن النظريات المعرفية والبنائية تتبنى حركة يمكن تلخيص أهم ملامحها في الاهتمام بما يلي<sup>(١٠)</sup> :

١ - مستويات التفكير الأعلى في مقابل التمكن في مهام أو مهارات غير مترابطة .

٢ - التماسك والعلاقات فيما بين الأفكار .

٣ - أنشطة وحلول تعتمد على مبادرات الطلاب بدلاً من التسميع والإجابات الصحيحة المعدة من قبل (أسئلة الاختيار من متعدد) .

٤ - يعد الطلاب ، وليس المعلمون أو الكتاب المدرسي ، السلطة المختصة بالمعرفة ، وبناء فهمهم الخاص خلال تناولهم لمشكلات ، وتشكيل synthesise أفكارهم الخاصة .

## الذكاء

صدق راثوس عندما قال أن الذكاء مفهوم معقد وهو موضع للجدل ، إذ تختلف الآراء حوله ، ويوجد من ينكره أصلاً<sup>(١١)</sup> . وتعد نظريات الذكاء من النظريات سريعة التطور في المجال ، ويصنفها راثوس إلى أربع<sup>(١٢)</sup> ؛ النظريات العائلية ، نظرية جاردنر Gardner للذكاءات المتعددة ، النظرية الثلاثية لستيرنبرج Sternberg ، نظرية الذكاء الاصطناعي .

وفيما يلي عرض موجز لأهم ملاحظتنا على هذه النظريات الأربع :

١ - أن مقررات علم النفس في معاهد وكليات تكوين المعلم حافلة ، إن لم تكن قاصرة على ، الدراسات المتعلقة بالنظريات العائلية<sup>(١٣)</sup> ، بدءاً من بينيه Bi-net (منذ أكثر من مائة عام) ، متضمنة سبيرمان Spearman وثرستون Thurstone ، وحتى جيلفورد Guilford . ومع أن هذه النظريات توجد بينها بعض الاختلافات ، تكون جوهرية في بعض الحالات ، وبالرغم من فشلها في تقديم مفهوم موحد للذكاء ، إلا أنها نشأت في إطار نموذج أساسي للعلم والمنهج (مخالف لما هو عليه اليوم)<sup>(١٤)</sup> ، وقد ركزت اهتمامها على

الاختبارات والقياس<sup>(١٥)</sup> ، وقد أفرزت مفهوم نسبة الذكاء - بكل أوجه النقد التي توجه إليه اجتماعياً وتعليمياً<sup>(١٦)</sup> . كذلك فإنها قد أفرزت مدارس تعد امتداداً منطقياً لها في مجال دراسة الإبداع<sup>(١٧)</sup> .

٢- يقترح جاردنر وجود سبعة أنواع من الذكاء<sup>(١٨)</sup> . ويشير إلى كل منها ، كذكاء ، لأنهم يمكن أن يكونوا مختلفين عن بعضهم البعض ، وهو يرى أيضاً أن لكل نوع من الذكاء أساس عصبى neurological في مناطق مختلفة من المخ . يتضمن ذكائين من بين هذه الذكاءات القدرة اللغوية والقدرة الرياضية المنطقية logical-mathematical ، وهى جوانب مألوفة بدرجة كافية في النظريات الأخرى . على أية حال ، يشير جاردنر أيضاً إلى الموهبة الحركية-الجسمية bodily-kinesthetic (من النوع الذى يظهر فى حالات الراقصين والممثلين والرياضيين) ، الموهبة الموسيقية musical talent ، والمهارات ذات العلاقات المكانية spatial-relations skills ، ونوعين من الذكاء الشخصى ؛ يتضمن أحدهما الوعى بالمشاعر الداخلية للفرد والآخر الحساسية لمشاعر الآخرين والقدرة على الاستجابة السليمة لها (مما يطلق عليها الذكاء ضمن الشخصى intrapersonal ، والذكاء بين الشخصى inter-personal) . ووفقاً لجاردنر ، فإنه يمكن للفرد تأليف سيمفونية أو نظرية رياضية متطورة ، رغم كونه متوسطاً ، مثلاً ، فى اللغة والمهارات الشخصية<sup>(١٩)</sup> .

يوجد عدد من الانتقادات التي توجه إلى عمل جاردنر ، وخاصة عما إذا كانت موهبة خاصة (مثل الموسيقى) تكافئ ما يمكن النظر إليه كمفهوم أوسع للذكاء<sup>(٢٠)</sup> ، وكذلك ما يتعلق باستقلالية هذه الذكاءات ، وإمكانية تطبيقها على نطاق واسع .. وغير ذلك<sup>(٢١)</sup> .

وبالرغم من ذلك ، فإننا نرى - كمعلمين - أن هذه نظرية مقبولة يدعمها الواقع ، ويمكن أن تكون مصدراً لحل الكثير من المشكلات التعليمية ، ومن بينها : مراعاة الفروق الفردية ، حب الطلاب للدراسة وإقبالهم عليها ، رعاية التميز (فى مجالات مختلفة) .. وغير ذلك . وإلى جانب أن هناك دليلاً على فعالية استخدام الذكاءات المتعددة فى زيادة مستوى التحصيل فى الرياضيات

والميل نحوها في المدرسة الثانوية<sup>(٢٢)</sup> ، فإنه يمكن تنظيم مناهج المدرسة على أساس فكر الذكاوات المتعددة ، مما يجرى تجريبه في أماكن مختلفة من العالم<sup>(٢٣)</sup> .

وقد نذهب خطوة أبعد من ذلك ، حين نرى أن فكر الذكاوات المتعددة من الشروط اللازمة لتعليم المستقبل .

٣- يعد شيرنبرج من علماء النفس المعرفيين ، وهو يرى الذكاء بدلالة تجهيز المعلومات ، حيث يركز حول كيفية تدفق المعلومات خلالنا وكيف تتمثل لدينا عندما نسعى ونعمل لتغيير بيئتنا<sup>(٢٤)</sup> . ويعتمد نموذج في الذكاء الذي قدمه عام ١٩٩٥ ، على ثلاثة مستويات : المستوى السياقي contextual ، والمستوى الخبري experiential ، والمستوى الذي يتعلق بالمكونات -compositional . وهذا الأخير يتكون من ثلاث مجموعات من المكونات ؛ مكونات تتعلق باكتساب المعرفة knowledge-acquisition ، وموارد المكونات metacomponents ، ومكونات الأداء performance<sup>(٢٥)</sup> . هذا النموذج ، في رأينا ، هو نموذج واعد ، إذ أنه يحمل العديد من المميزات ، يأتي في مقدمتها الربط بين الذكاء ، و «تغيير البيئة» (فهو يقترب من مفهوم الإبداع لدى مراد وهبة)<sup>(٢٦)</sup> ، وهو نموذج يتسم بالتعدد ويحاول أن يساعد على فهمنا للذكاء وكيفية نموه<sup>(٢٧)</sup> ، وهو يجذب الباحثين نحو توظيف الذكاء<sup>(٢٨)</sup> . ومع ذلك ، يحتاج إلى جهود كبيرة قبل امكانية تبنيه في مجال المناهج . ويبقى من أهم المعاني التي يمكن الخروج بها من هذا النموذج ما يتعلق بأهمية ما يأتي :

أ - الاستجابة لمتطلبات البيئة (بما في ذلك تعديلها) .

ب- مواكبة المواقف الجديدة وتدقيق المعلومات ، بحيث يتم الربط بين المواقف الجديدة والمعرفة القائمة .

ج- الوعي الذاتي بما نقوم به من عمليات عقلية ، بما يتضمن اتخاذ القرار في المشكلات التي نتصدى لها ، واختيار الاستراتيجيات والصياغات ، واختيار الحل ، وتغيير الأداء في ضوء معرفة النتائج .

د- إعادة تشفير encoding المعلومات والنمذج بين أجزاء المعلومات ومقارنتها

بمعلوماتنا الحالية ، ومن ثم توليد الحل .

٤- يتمثل الهدف الأسمى للذكاء الاصطناعي artificial intelligence في عمل حاسوب (كمبيوتر) له عقل بشري . ويرى بعض الملاحظين أن هذا الهدف لا لزوم له ، حيث يعتقدون أن علم الحاسوب سوف يستمر في التطور عن طريق تحسين بعض الأشياء التي يقوم بها بالفعل الحاسوب أفضل من الناس<sup>(٢٩)</sup> .

وأياً كان الأمر ، سواء توقف العلماء أم لا في جهودهم لعمل حاسبات آلية تفكر أكثر مثل الناس ، فإنه من الجلي أننا سنواصل عمل حاسبات آلية تشبه الذكاء الإنساني في بعض أجزائها ، ولكن الكل - الذي يعرف الكائن الحي - والذي تذهب إليه الأجزاء يحتمل أن يستمر في مراوغتنا في المستقبل القابل للتنبؤ<sup>(٣٠)</sup> .

وإذا كان التقدم التكنولوجي الذي أحرزه الحاسوب وشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت) يفرض علينا بالحاح تغيير مناهجنا ، فيبقى أن ندرس أثر منتجات الذكاء الصناعي على التعليم .

#### التأثيرات الثقافية الاجتماعية على النمو المعرفي

إذا ماتجوزنا عن قضية الوزن النسبي لتأثير البيئة والوراثة في تشكيل السلوك الإنساني<sup>(٣١)</sup> ، ومع الأخذ في الاعتبار تعقد كلاً من المتعلم الإنساني وعمليات التعليم<sup>(٣٢)</sup> ، فإن المجتمع بثقافته القائمة ، يلعب دوراً كبيراً في النمو العقلي للمتعلم ، وليس المتعلم وحده<sup>(٣٣)</sup> . ويذهب عدد متزايد من السياقيين con-textualists (الذين ينادون بتأثير السياق الثقافي) إلى حد أن عقل الطفل يبني بواسطة المجتمع ، حيث تشكل المنتجات الثقافية له العمليات العقلية للفرد<sup>(٣٤)</sup> . ووفقاً لهذه النظرية ، توجد عمليتان محوريتان تمارس بهما الثقافة تأثيرها القوي على عقل الفرد ؛ الوساطة mediation والتذويت internalization<sup>(٣٥)</sup> . وعن طريق العملية الأولى يتفاعل الطفل مع النظم الرمزية والمنتجات الإنسانية ومع الناس ، مما يوجه ويبني عقل الفرد ، بينما تشير العملية الثانية إلى العناصر الثقافية الاجتماعية التي تحيط بالسياق ، والتي من خلالها تصفى الثقافة طابعها



فإذا ما تناولنا ما يفترض أن تقوم به مناهج التعليم للإسهام في نمو الفرد في هذا الإطار ، فقد يكون الانطباع الأولي هو تقديم المنتجات الثقافية المرغوبة للمجتمع ، وإحاطة المتعلم بأفضل الظروف الممكنة الملائمة لنموه . وهذا صحيح إلى حد كبير ، ولكن هذا الجهد لن يكتمل - بل ويكون مهدداً بالضياح ، ما لم تنمو لدى الفرد القدرة على النقد والاختيار واتخاذ القرار ، إذ أن العبرة ليست بالموقف في المدرسة ، وإنما يتعلق بالحياة العملية بكل ماتحمله من منتجات ثقافية متنوعة ، وماتتضمنه من جماعات متباينة من البشر ، حيث يتحتم الاختيار من بين بدائل عديدة .

#### قضايا للدراسة والبحث

يمكن إثارة العديد من التساؤلات والقضايا في مجال علم النفس من زاوية إسهامه في تعليم وتعلم أفضل . ولكن الانطباع الأولي من قراءة أدبيات علم النفس أنها ، باستثناء بعض الإلهامات وبعض الرؤى وقدر محدود من المعطيات والتطبيقات ، تتبع غالباً النموذج الأساسي التقليدي ، للعلم ، وأنها تبتعد ، وأحياناً تقاوم ، منهجية العلم المعاصر (التعمد) . ومن ثم فهناك حاجة إلى إعادة نظر شاملة في الجوانب الأكبر من نظريات علم النفس ، ومنهجية البحث المتبعة في الوصول إلى مادته ، وأساليب القياس المتبعة فيه .. وهكذا .

وفي هذا الإطار تبقى بعض التساؤلات الملحة التي يجب إعطاؤها عناية كبيرة في مستقبل الدراسة والبحث في مجال علم النفس ، بعضها يتعلق بوحدة السلوك الإنساني وبذل مزيد من التركيز على القضايا المتعلقة بتنمية القيم والاتجاهات وجوانب الشخصية .. الخ ، وبعضها ما يتعلق بإمكان استخدام الجينات في تعديل السلوك البشري (بعد التوصل إلى الجينوم البشري) ، وبعضها ما يتعلق بتطوير علم النفس المعرفي والتطبيقات التربوية للذكاءات المتعددة ورعاية الفئات الخاصة (من المتفوقين والمعاقين) .. وهكذا .

#### هوامش الفصل الرابع

(١) «ويعتمد المفهوم الآلى لعملية التعلم ، سواء أطلق عليه التعلم بالمشير والاستجابة أو التعلم الشرطى أو التعلم بالمحاولة والخطأ أو علم النفس الترابطى، على افتراضات مشتركة . فهو يفترض أن الكل يتكون من أجزاء ، وأن التعلم هو عملية تشبه إضافة أحجار إلى حائط بينى وأن المتعلم يستجيب كمجموعة من الأجزاء ، وليس كوحدة متكاملة ، وأن التفكير والتدريب كافيان لإتمام التعلم .

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ٧٩ .

(٢) أنظر :

Rathus, Spencer A. (1997). *Essentials of Psychology*, Fifth edition. Fort Worth : Harcourt Brace College Publishers. P.2

Ibid, p.19

(٣)

Ibid, pp.15-19

وللتفصيلات ، أنظر :

(٤) ويشير القاموس فى شرح هذا المصطلح :

«ذو علاقة بالقوى أو العمليات العقلية أو العاطفية الناشئة بخاصة فى فجر الطفولة ويأثرها فى السلوك والأوضاع العقلية» .

منير البعلبكي (١٩٩٥) : المورد ، الطبعة التاسعة والعشرون . بيروت : دار العلم للملايين . ص ٧٣٦

ويشير راثوس إلى تأثير هذا الاتجاه بمدرسة التحليل النفسى .

Rathus, p.16

انظر :

(٥) أنظر :

أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٢) . علم النفس المعرفى المعاصر ، الطبعة الأولى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ص ٥

ويضيف إلى ذلك قوله :

«ومع تقدم العلوم المختلفة في العصر الحديث ، استفاد علم النفس المعرفي في بعض موضوعاته من إسهامات العلوم الحديثة ، وخاصة مايتصل بهندسة الاتصالات ، ونظرية المعلومات ، وعلوم الحاسب الآلي» .

(المرجع السابق) .

(٦) انظر : المرجع السابق ، ص ٦-٨ .

والاقتباسان الواردان أحدهما من ص٦ والآخر من ص ٧-٨ من نفس المرجع .

وقد يجد المتأمل في الاقتباس الثاني مبرراً كافياً لاعتبار نظرية الذكاءات المتعددة لهوارد جاردنر تنتمي بصورة أساسية إلى علم النفس المعرفي .

(٧) أنظر : Rathus, Op cit, p. 245

(٨) McNeil, Op cit, p. 185

(٩) أنظر : Ibid, p. 202

ولاحظ تقارب ذلك ، إن لم يكن مطابقاً في بعض الحالات ، لفكرة المنظم المتقدم advanced organizer لأوزيل Ausubel في إطار نظريته للتعلم اللفظي ذي المعنى .

أنظر :

فايز مراد مينا (١٩٩٤) . قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات ، مع إشارة خاصة للعالم العربي ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ص ٩٠-٩١

(١٠) أنظر : McNeil, Op cit, p.172

ويأتى ذلك في سياق المقارنة «بالتكنولوجيين» الذين لهم توجه سلوكي . والذين تتلخص أهم معاييرهم في عملية تقييم assessing المواد التعليمية فيما يلي (المرجع السابق) :

أ - يجب أن تكتب الأهداف للنشاط أو المادة التعليمية بدلالة الأداء ، متضمناً نوع السلوك ، والشروط ، والمستوى المتوقع للأداء .

- ب- عمل تحليل للمهمة (تعريف مكونات السلوك المعقد) ، وتحديد العلاقات بين هذه المهام والأهداف النهائية .
- ج- تكون الأنشطة التعليمية مرتبطة مباشرة بالسلوك والمحتوى الخاص بالأهداف المحددة .
- د- تقبل إجراءات التقييم evaluation المقارنة مع هذه الأهداف :
- (١) توجد تغذية راجعة feedback فورية فيما يختص بصلاحية إجابات المتعلم .
- (٢) تستخدم اختبارات محكية المرجع criterion-referenced لقياس الأهداف المقررة .
- (٣) يجب توجيه عناية لكل من العملية ، التي يتعلم بها المتعلم ، والنواتج ، أو الذي يتعلمه المتعلم .
- (هـ) يجب اختبار المخرج أو النشاط ميدانياً field-tested بعناية .
- وتجدر الإشارة إلى أن المصطلح المستخدم في المرجع الحالي في هذا الإطار هو عملية تقييم assessing وليس تقويم .
- (١١) أنظر : Rathus, Op cit, p.368
- والواقع أنه يصعب - في هذا السياق - حصر أو الإلمام بالتعريفات التي قدمت لمفهوم الذكاء ، حتى أن البعض قد وصل به الأمر (ريما الإحباط) إلى حد تعريف الذكاء بأنه «ما يقيسه اختبار الذكاء!» .
- والجدير بالذكر أن مراد وهبة يرى «أن أى تعريف للذكاء هو ، في نفس الوقت ، تعريف للتفكير reason» .
- Wahba, Mourad (1992). *The History of Creativity in Egyptian Education*, Translated by Amal Kary. Cairo : CDELT. P.6
- (١٢) أنظر : Rathus, Op cit, pp. 368-374
- (١٣) يقصد بالنظرية العاملية تلك النظرية التي ترى أن الذكاء مكون من أكثر من قدرة (مقدرة) عقلية توجد علاقات بينها .

(١٤) راجع الفصلين الثانى والأول من هذا العمل .

(١٥) ومن النتائج التى تكاد أن تتفق عليها الدراسات التى أجريت فى إطار هذه النظريات وجود علاقة موجبة (غالباً كبيرة) بين التحصيل (المعرفة والمهارات المناسبة عبر الخبرة - غالباً نتاج التعليم المدرسى) والذكاء .

Ibid

أنظر :

(حتى أنه يمكن النظر إلى الذكاء كمرادف للتحصيل) .

(١٦) يصعب كما يحدث فى بعض الدول ، تصور نسبة ذكاء (واحدة لا تكاد أن تتغير) تلازم الفرد طوال دراسته وعمله ، وتشكل حكماً على مقدراته . لاحظ العلاقة القوية بين الذكاء والتحصيل ، وأن التحصيل يرتبط - كذلك - بالوضع الاجتماعى الاقتصادى للفرد .

(١٧) وبوجه خاص كما فى أعمال تورانس Torrance ، حيث يقاس الإبداع بعدد من المكونات (الاختبارات) تتناول «الطلاقة والأصالة والمرونة، بصفة رئيسية . ومن جوانب النقد التى توجه إلى قياس الإبداع على هذا النحو عدم التمييز بين «الإبداع المرضى» و «الإبداع السوى» ، حيث أن المصابين بأمراض عقلية قد يكون لديهم القدرة على إدراك العديد من العلاقات ، ولكن دون قصد لاستخدامها فى تغيير الواقع (حل مشكلة ، الإسهام فى تطوير واقع معين .. وهكذا) . ويرى مراد وهبة أن الإبداع «هو قدرة العقل على تكوين علاقات جديدة من أجل تغيير الواقع» .

أنظر :

إبراهيم عيد (١٩٩٩) . «فلسفة الإبداع عند مراد وهبة» . فى : مراد وهبة ومنى أبو سنة (المحرران) ، منقسطو الإبداع فى التعليم (صص ١٧-٢٤) . القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع . ص ١٩

ويبدو لنا هذا المفهوم أكثر المفاهيم ملاءمة للتبنى .

وتجدر الإشارة إلى أن الدراسات والبحوث بينت عدم وجود علاقة - بالضرورة - بين الذكاء والإبداع (عدم وجود علاقة بسيطة على أفضل وضع) .

Rathus, Op cit, p.328

أنظر :

(١٨) ويرى جاردنر ثلاثة أنواع أخرى مرشحة للانضمام إلى القائمة : الذكاء الطبيعي naturalistic ، والروحي spiritual ، والوجودي existential ، ويقبل - وفقاً للمعايير التي وضعها لتحديد أنواع الذكاء ، الذكاء الطبيعي بينما يقف حائراً ومتربداً أمام النوعين الآخرين من الذكاء .

Gardner, 1999, Op cit, pp. 47-66

أنظر :

ولا يمكن الحديث عن جاردنر ، وخاصة في هذا السياق ، دون إشارة إلى أعمال المفكر له الأستاذ الدكتور فؤاد أبو حطب ، حيث ميز في عام ١٩٩١ ثلاثة أنماط من الذكاء : الذكاء الموضوعي objective (وهو غير الشخصي) ويرتبط بالمواد الدراسية والمجالات المهنية ذات الطابع الأكاديمي ، والذكاء الاجتماعي social والذي يرتبط بالمجالات ذات الصلة بالتفاعل مع الآخرين ، والذكاء الشخصي personal ، ويرتبط بالمجالات ذات الصلة بالوجدان الإنساني كالدين ، والفن ، والآداب .

أنظر :

نايلة نجيب نعمان الخزندار (٢٠٠٢) . واقع الذكاءات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات ويميل الطلبة نحوها وسبل تميمتها ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى . ص ص ٣٧-٣٨

Rathus, Op cit, p.369-371

(١٩) أنظر :

Ibid, p. 371

(٢٠) أنظر :

(٢١) لبعض التفصيلات بهذا الشأن ، أنظر :

نايلة الخزندار ، مرجع سابق ، ص ص ٦٥-٦٧ .

(٢٢) أنظر : المرجع السابق .

ولاحظ أن الصف العاشر بغزة (فلسطين) يعادل الصف الأول الثانوي في معظم أقطار الوطن العربي .

(٢٣) على سبيل المثال مدرسة انديانابوليس Indianapolis الابتدائية في الولايات المتحدة .

McNeil, Op cit, p.218

أنظر :

Rathus, Op cit, p.371

(٢٤)

Ibid, pp. 371-373

(٢٥)

(٢٦) ومن الطريف أن راثوس يرى أن تعريف وكسلر للذكاء عام ١٩٧٥ على أنه «قدرة الفرد على فهم العالم وسعة حيلته في مواكبة تحدياته، يتسق مع فهم شيرنبرج للذكاء .

أنظر :

Wechsler, D. (1975). "Intelligence Defined and Undefined : A Relativistic Approach", *American Psychologist*, 30, pp. 135-139. P.139

Quoted from: Ibid, pp. 372-373.

(٢٧) نائلة الخزندار ، مرجع سابق ، ص ٣٩ .

Rathus, Op cit, p.372

(٢٨) أنظر :

Ibid, p. 374

(٢٩) أنظر :

Ibid.

(٣٠)

(٣١) والواقع أنه من منظور المناهج لا تمثل هذه القضية أهمية كبرى ، إذ أنه أياً كان حجم التأثير البيئي فهو قائم ، ويتحتم أن تسهم المناهج في توظيفه في تحقيق أهداف التعليم (بغض النظر عن حجمه) .

(٣٢) وتجدر الإشارة إلى الاقتباس التالي :

«وبصورة شاملة ، فإن أدبيات علم النفس توضح أن المتعلم الإنساني وعمليات التعلم أكثر تعقداً مما يشير النموذج التقليدي . وهذا التعقد يعد السبب الرئيسي لأن تبدو أدبيات علم النفس تقف بعيدة عن وقائع الحياة اليومية في الفصل الدراسي . وفي ذات الوقت فإن النتائج العلمية تقدم استبصاراً جديداً

فيما يتعلق بالممارسة التعليمية ... .

Torff, Bruce (1997). "Thinking it Over : Folk Psychology, Developmental Research, and Educational Practice". In : Cummings, William K. and McGinn Noel F., **International Handbook of Education and Development : Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century** (pp. 707-718). Oxford : Elsevier Science Ltd. P.713

(٣٣) ولقد أسهمت بحوث فيجوتسكي Vygotsky وغيره من السياقيين والباحثين في الوصول إلى هذه النتائج .

Ibid, p. 710

أنظر :

Ibid, p. 711

(٣٤) أنظر :

(٣٥) محمد علي الخولي (١٩٨٥) . قاموس التربية ، الطبعة الثانية . بيروت : دار العلم للملايين . ص ٢٤٣

ويشرح المؤلف هذا المصطلح فيقول ، تشرب الفرد لقيم الجماعة واتخاذها هادياً لسلوكه .

(المرجع السابق) .

Cummings and McGinn, Op cit, p.711

(٣٦) أنظر :



## الفصل الخامس

### فلسفات معاصرة فى المناهج

#### مقدمة

يمكن النظر إلى الفلسفة على أنها نسق من الفكر ينشأ نتيجة البحث عن المعرفة ، وخاصة فيما يتعلق بطبيعة ومعنى الوجود . ولكل فلسفة تطبيقاتها فى جوانب الحياة المختلفة ، ومن بينها التربية . ويمكن النظر إلى الفلسفة التربوية على أنها أسلوب منهجى منظم فى تناول القضايا التربوية يتركز حول غايات التعليم وسائل تحقيقها . والواقع أن الفلاسفة قد أعطوا اهتماماً واضحاً للقضايا المتصلة بالتربية ، كما أن الممارسات التعليمية – على مر التاريخ – تستند إلى فلسفات تربوية معينة ، سواء عن وعى كلى ، أو بدرجة أقل من الوعى ، وذلك فى الإطار العام للفلسفة السائدة اجتماعياً<sup>(١)</sup> .

ويحدد Bigge المجالات الآتية باعتبارها المكونات الرئيسية فى أى فلسفة تربوية<sup>(٢)</sup> : طبيعة الحقيقة reality (ما وراء الطبيعة metaphysics والوجود on-tology) ، طبيعة الواقع الإنسانى ، طبيعة ومصدر الحق truth والمعرفة (فلسفة المعرفة والمنطق epistemology) ، طبيعة ومصدر القيم الإنسانية (الأخلاق ethics) والجمال aesthetics) ، والغرض من التعليم ، طبيعة العملية التعليمية ، طبيعة عملية التدريس ، مواضيع الاهتمام فى المادة التعليمية .

وفى ضوء ما سبق ، فمن الطبيعى أن تستند مناهج التعليم إلى فلسفة تربوية واضحة ، وأن تشكل تطبيقات هذه الفلسفة التربوية فى تلك المناهج ما يمكن أن نطلق عليه «فلسفة المنهج» ، مما يفترض أن يوجه عمل مخطط المنهج والمعلم على السواء . ومع تسليمنا بذلك ، فلقد كان أسلوبنا السابق فى تناول فلسفة المناهج أن نبدأ بالفلسفات الإنسانية ، ثم تطبيقاتها التربوية ، ثم تطبيقاتها فى مجال المناهج<sup>(٣)</sup> . وقد لاحظنا ابتعاد النتائج التى قد نتوصل إليها فى بعض الحالات عن

واقع التعليم المعاصر ، وذلك رغم استمرار تأثير مفكرى العالم ورجال التربية فيه بأفكار يمكن رد بعض جذورها إلى فلسفات قديمة . ومن ثم ، فلقد حاول الكاتب في هذا العمل طريقاً مختلفاً ، أن يتناول فلسفات المناهج كما تطبق بصورتها الحالية . ومع تعدد تصنيفات هذه الفلسفات ، واختلاف مسمياتها <sup>(٤)</sup> ، فلقد رأينا أنه من أفضل هذه التصنيفات وأكثرها ملاءمة لأغراض العمل الحالي ما قام به ماكينيل McNeil تحت مسمى «تصورات عن المنهج» -conceptions of curriculum- ، وهي تشمل : المنهج الإنساني humanistic curriculum ومنهج التجديد الاجتماعي the social reconstructionist curriculum ، والتكنولوجيا والمنهج technology and the curriculum (المنهج التكنولوجي) ، منهج المواد الأكاديمية the academic subject curriculum ، مما نتناولها بالعرض والمناقشة فيما يلي <sup>(٥)</sup> .

#### المنهج الإنساني <sup>(٦)</sup>

يعتقد أصحاب هذا المنهج أن وتطبيقه تتمثل في تزويد كل متعلم بخبرات داخلية ناجحة تسهم في تحرير وتنمية شخصيته . وتتمثل غايات التعليم لديهم في تقديم العمليات الشخصية الدينامية المرتبطة بالنمو الشخصي ، والوحدة ، والاستقلالية ، وتصحيح الاتجاهات نحو الذات والأقران والتعلم . هذا ، وتقع عملية تحقيق الذات self-actualization في صميم أغراض المنهج الإنساني .

ويتطلب تحقيق ذلك السعى نحو تنمية الإبداع والقدرة على حل المشكلات والتجديد - عن طريق أساليب تتضمن الاكتشاف والأغاز واللعب والتفاني ، والربط بالحياة ، وبحيث توضح علاقات مادة التعلم بكل متعلم . ويمكن القول إجمالاً أن المنهج الإنساني يهتم بكل فرد ، حيث يساعد الطلاب على اكتشاف ذاتهم ، ولا يقتصر على مجرد تشكيلهم في صورة قد صممت من قبل . ويبدو في ذلك حل لمشكلات تعليم اليوم ، حيث أن الكثير مما يتم تدريسه لا يتم تعلمه ، والكثير مما يقدم ويتم اختباراه لا يتم استيعابه .

وتتمثل أهم الملامح الأخرى المميزة للمنهج الإنساني فيما يلي :

١- تبنى نظرة كلية ، مما يؤدي إلى مواجهة الممارسة السائدة للمناهج

الجزئية<sup>(٧)</sup>، وتأكيد المنهج الإنسانى على التماسك coherence ، من زاوية السعى نحو زيادة وحدة الأفكار والمشاعر والسلوك لدى المتعلم ، حيث تتكامل الإنفعالات والأفكار والأفعال فى إطار تنظيم منهجى فعال .

٢- تتضمن توجهات المنهج الإنسانى اليوم الاهتمام بكل من النمو الشخصى والتحصيل . ويوصف هذا المنهج عادة بالمنهج المندمج، confluent ، بين الجوانب الوجدانية (الإنفعالات والاتجاهات والقيم) والجوانب المعرفية (المعرفة العقلية والقدرات) . ويفترض أن يتضمن المنهج المندمج العناصر الآتية : المشاركة ، التكامل (التقاطع والتفسير والتكامل بين التفكير والأحاسيس والفعل) ، الارتباطية relevance ، النفس self (حيث أن النفس شئ مشروع a legitimate object فى التعلم) ، الهدف (الهدف الاجتماعى أو قصد التنمية الكلية للفرد فى إطار مجتمع إنسانى)<sup>(٨)</sup> .

وتجدر الإشارة إلى أنه قد تم إعداد مفاهيم مدمجة فى كافة المستويات وفى معظم المجالات ، متضمنة الأهداف والموضوعات وإعداد الكتب الدراسية (خطة التدريس ، والوحدات والدروس) ، كما أنه قد تم وضع بعض الأساليب للتنمية الوجدانية affective techniques ، مما يشجع استخدامه فى إطار هذا المنهج<sup>(٩)</sup> .

وبالرغم من اهتمام علماء النفس «الإنسانيين» بكل من الجوانب الوجدانية والجوانب المعرفية ، فإن بعض الإنسانيين مهتمين أيضاً بالمجالات العليا من الشعور . ويترتب على ذلك أن المنهج يتضمن إلى جانب الأسلوب المعرفى من الوعى صياغات حسية حدسية ، مثل الخيال الموجه guided fantasy وكافة أشكال التأمل meditation ، ومن أمثلتها «السمو التأملى»-transcendental meditation .

٣- عند تقديم المنهج الإنسانى يتم التركيز على النمو (بغض النظر عن تعريفه أو كيفية قياسه) ، كما يتم التأكيد على العملية أكثر من المنتج . ويعتمد التقويم على أساليب ذاتية تجرى بواسطة المعلمين والطلاب . وإلى جانب ذلك ، فقد تستخدم بعض النواتج فى القياس ، وذلك مثل رسومات أو أشعار الطلاب ، أو حديث عن التحسن الملموس فى سلوك الطلاب واتجاهاتهم<sup>(١٠)</sup> . ويعد الفصل

الدراسي جيداً إذا قدم خبرات تساعد التلاميذ على الوعي aware بأنفسهم وبالأخرين وتنمية قدراتهم الكامنة المتفردة .

٤- يمكن اختيار الفرص التعليمية learning opportunities التي تؤدي إلى النمو النفسي بطرق مختلفة ، منها : مصادر الماضي القريب بما تتضمنه من تدريبات وأساليب techniques وأنشطة ، ترك المحتوى مفتوحاً حتى يمكن أن تبرز المشروعات themes والقضايا تلقائياً خلال عملية التدريس والمواد التعليمية ، وأسلوب مجموعة المواجهة (١١) .

٥- يتطلب المنهج الإنساني وجود علاقات مشبعة بالعاطفة بين الطلاب والمعلم . فيجب أن يقدم المعلم من ناحيته مشاعر دافئة ومربية ، بينما يستمر في العمل كمركز للمصادر ، ويجب عليه أن يقدم مواد تعليمية تثير الخيال ، وأن يخلق المواقف المتحدية من أجل إتمام التعلم . هذا ، ويفترض توافر ثلاثة أمور أساسية في المعلم في إطار هذا المنهج ؛ أن يصغى تماماً لرؤية الطالب ، ويحترم الطالب ، ويكون طبيعياً ويتصرف بصورة أصيلة (غير مفتعلة) .

٦- يؤكد بعض أصحاب المنهج الإنساني على أهمية الوعي بالتعقد واكتساب اهتمامات وقدرات متنوعة ، وذلك بالنظر إلى المستقبل (١٢) . ويرون أن الوعي بالتعقد يمكن أن يتحقق بعدد من السبل ، منها الربط بين مجالات الدراسة المختلفة (على ما بينها من تباعد ظاهري) ، إبراز حاجة المجتمع إلى الاعتماد المتبادل ، دراسة بعض الأمور المحببة لدى الطلاب مثل الفنون ... وغير ذلك .

٧- يطرح المنهج الإنساني مبدئين أساسيين بالنسبة لتعليم وتعلم المعرفة الأكاديمية ؛ «وجود الشخصي في الأكاديمي» ، و «الربط بين التعلم الفردي والتعلم الاجتماعي» .

فبالرغم من أن المعرفة الأكاديمية ليست كافية للنمو الشخصي - تحت ظروف معينة ، فإنها يمكن أن تدعم المعلومات الشخصية وتجعل الفرد يعيش بصورة أفضل ، شريطة استخدام مداخل معينة من جانب مخطط المنهج والمعلم (١٣) . ومع أن المنهج الإنساني يمكن الطلاب أن يصبحوا عارفين حول أنفسهم ومشاعرهم ، إلا أنه تصبح من الأخطاء الكبيرة عدم تقديم المنظورات

المجتمعية اللازمة للتغيير الاجتماعى . ولذلك يحرص أصحاب المنهج الإنسانى على توجيه مزيد من الاهتمام للتأثيرات الاجتماعية والسياسية والتاريخية فى عدم المساواة والشر فى العالم ، أكثر من مجرد توجيه اهتمام وحيد للعوامل النفسية التى تشكل الناس .

#### منهج التجديد الاجتماعى<sup>(١٤)</sup>

يهتم أصحاب هذا المنهج بالعلاقة بين المنهج والتطور الاجتماعى والسياسى والاقتصادى للمجتمع<sup>(١٥)</sup> . والهدف الأولى لهم مواجهة المتعلم بعدد من المشكلات الصعبة التى تواجه الجنس البشرى . وهم يعتقدون أن هذه المشكلات لاتتعلق بصورة كلية بمجال الدراسات الاجتماعية ، وإنما تتعلق بجميع المجالات ، متضمنة الاقتصاد والجماليات والكيمياء والرياضيات . وهم يرون أننا نمر بمرحلة حرجية ، وأن الأزمة لها طبيعة عالمية ، وأنه يجب أن يتم تناولها فى المنهج<sup>(١٦)</sup> . وفى هذا الإطار ، فإن أهداف السنوات المتقدمة من التعليم يمكن أن تتضمن ؛ تحديد المشكلات ، وطرق التعامل معها ، والحاجات ، وأغراض الدراسة فى العلوم والآداب ، وتقويم العلاقة بين التعليم والعلاقات الإنسانية ، وتحديد استراتيجيات النضال من أجل تغيير فعال .

وتجدر الإشارة إلى أنه برغم اتفاق «التجديد الاجتماعى» مع «التبنى الاجتماعى» social adaptation فى اشتقاق أهداف كل منهما ومحتواهما من تحليل المجتمع اللذان يقومان بخدمته والتعرف على حاجاته ومشكلاته ، إلا أن التبنى الاجتماعى يختلف عن التجديد الاجتماعى فى عدم محاولته تنمية الوعى الناقد للمشكلات الاجتماعية أو عمل شئ بشأنها .

وتتميز أهم الملامح الأخرى المميزة لمنهج التجديد الاجتماعى فيما يلى :

- ١ - يجب أن تحقق الفرص التعليمية فى إطار منهج التجديد الاجتماعى ثلاثة معايير ؛ أن تكون حقيقية ، وتتطلب العقل ، وتتضمن تعليم قيمي<sup>(١٧)</sup> .
- ٢ - يلح أصحاب المنهج التجديدى على التكامل بين المجالات الدراسية المختلفة ، سواء عن طريق المشروعات ، أو إجراء المسوح الاجتماعية ، أو الأنشطة التعاونية ، أو الاشتراك فى الإجابة عن سؤال واحد محورى<sup>(١٨)</sup> .

٣- يأخذ التتابع التعليمي ، في صورته النموذجية ، المراحل التالية (١٩) :

أ - تحديد الموضوعات التي يبدو أنها أكثر إشكالية problematic .

ب- اختبار الواقع حيث يعيش الطلاب ، متضمناً القيود والأسباب الجذرية لمشكلاتهم .

ج- ربط القضايا بالمؤسسات والبنى في المجتمع الأكبر .

د- ربط التحليل الاجتماعي بالرؤى والمثاليات التي يراها الطلاب لعالمهم ومجتمعاتهم ولأنفسهم .

هـ- اتخاذ بعض المسؤولية (الفعل) من أجل التقريب بين الواقع والصورة المثالية .

٤- تتمثل الأنشطة الطلابية في إطار المبادئ التجديدية ، في : البرامج التطوعية التي يقومون بها في محاولة لحل مشكلات الفقر المحلية ، لتنظيم موارد المجتمع لمصلحة المستهلكين ، لمساعدة النزلاء من المرضى ، لتصحيح التمييز في ممارسات بعض أصحاب الأعمال ، لتحديد احتياجات المجتمع ، لعمل تسهيلات للمرضى العقلين ، لإصلاح بعض قوانين المنفعة ... وهكذا .

٥- يعطى معظم الدعاة لهذا المنهج أهمية لعمل برنامج لتخطيط المستقبل ، وليس التخطيط للمستقبل (٢٠) . وذلك بالنظر إلى الإلحاح على قدرة الأفراد على تشكيل أقدارهم والاعتقاد بعدم وجود مستقبل محترم يجب أن يواجهوه دون أن يستطيعوا الهرب منه .

٦- تغطي عملية التقييم في إطار هذا المنهج سلسلة عريضة من قدرات الطلاب ؛ مثلاً الاتصال في عرض القضايا ، توليد حلول ممكنة ، إعادة تعريف رؤاهم العالمية ، تقويم تعلمهم ، التأمل - كمجموعة - في الأفعال التي قاموا بها . ويظهر أصحاب هذا المنهج اهتماماً بدراسة تأثير المنهج على المجتمع .

٧- تتمثل أهم واجبات المعلم في إطار هذا المنهج في ضرورة الربط بين الأغراض القومية والعالمية والمحلية مع أغراض الطالب . وبهذا يشعر الطلاب بالاهتمام بإيجاد حلول للمشكلات الاجتماعية التي يتم الإلحاح عليها

فى الفصول . كذلك ، فإن المعلم يلج على التعاون مع المجتمع والمصادر المتاحة فيه . هذا ، وينظر إلى المعلمين كأشخاص سياسيين<sup>(٢١)</sup> يتوقع منهم أن يسعوا لإتاحة الفرص للشباب للعمل على قدم المساواة مع الكبار فى بعض المشروعات الاجتماعية والمناشط السياسية .

#### التكنولوجيا والمنهج (المنهج التكنولوجى)<sup>(٢٢)</sup>

يقصد بالتكنولوجيا والمنهج ما نتوصل إليه من وصف وتحليل التكنولوجى باعتبارها نسقاً تعليمياً learning system وكذلك ما يتبع من إجراءات لاستخدام التكنولوجيا كأساس لتطوير المنهج ، وقد يطلق على المنهج الناشئ عن ذلك المنهج التكنولوجى . ويقع فى صميم الثورة التكنولوجية فى مجال المناهج ذلك الاعتقاد أن المادة التعليمية للمنهج ، عندما يستخدمها المتعلمون الذين وضعت لهم ، يجب أن ينتج عنها لديهم كفاءات competencies معينة<sup>(٢٣)</sup> .

ويمكن النظر إلى تأثير التكنولوجيا على المنهج من زاوية التطبيق أو النظرية . يتمثل التطبيق التكنولوجى فى خطة للاستخدام النسقى systematic للوسائط والاختراعات المتعددة أو إيجاد تنابع للتعليم مؤسس على مبادئ النظرية السلوكية . ومن أمثلة هذه التطبيقات التعلم بمساعدة الحاسوب ، استخدام الأهداف فى إطار المداخل النسقية ، المواد المبرمجة ، الاختبارات محكية المرجع -criteri-on-referenced .. وهكذا . والتكنولوجيا كنظرية مفيدة فى تطوير وتقويم المواد التعليمية للمنهج والأنساق التعليمية instructional systems ، بحيث إذا وضع المخطط قواعد معينة ، وتم إتباعها ، تؤدي إلى نواتج أكثر قابلية للتنبؤ .

ومن أمثلة المنهج التكنولوجى ما يتعلق بتكنولوجيا الأنساق<sup>(٢٤)</sup> ، والتعليم المؤسس على المخرجات outcome-based education ، والتعلم من أجل التمكن (أو الإتقان) mastery learning<sup>(٢٥)</sup> . وجميعها تتضمن تحديد الأهداف الإجرائية السلوكية<sup>(٢٦)</sup> ، واتخاذ مجموعة من الخطوات لضبط الخبرات التعليمية لتحقيق هذه الأهداف ، وتصميم أدوات التقويم فى ضوءها (باستخدام الاختبارات المحكية المرجع) ، وهذه من الأمور المميزة لهذا المنهج بصفة عامة .

وفيما يلي بعض الملاحظات الأخرى التي تتعلق بالمنهج التكنولوجي :

١- ينظر إلى التعليم في إطار هذا المنهج على أنه رد الفعل إزاء المثيرات أكثر من كونه عملية التفاعل التي يؤثر بها المتعلم على تلك المثيرات ، وحيث يوجه المتعلم لإعطاء عناية لأكثر الملامح أهمية ، ويقدم له التعزيز reinforcement للسلوك الصحيح .

٢- تقتصر الفردية في هذا الإطار على سرعة الخطو pacing ، والتغذية الراجعة لتصحيح المسار corrective feedback ، وعلى المهام الإضافية عند ملاحظة المتعلم بعض جوانب النقص أو سوء الفهم .

٣- عادة مايرتبط منهج التكنولوجيا بالمواد الدراسية ، مثل الرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والقراءة وفنون اللغة الأخرى ، والفنون الجميلة ، ومجالات التكنولوجيا التطبيقية . وعادة ما يتم اختيار جوانب قليلة من هذه المجالات لتناولها مرة واحدة (مثل الكسور العشرية) . ويتم تنظيم الأهداف التعليمية في متصل ثابت fixed continuum أو هرم من المهارات ، كما يتم تناول أهداف نهاية البرنامج بترتيب معين (القدرة على الضرب تأتي لاحقة للقدرة على الجمع والطرح مثلاً) ، حيث يتم تحليل الأهداف وفقاً لمتطلباتها السابقة prerequisites .

٤- يتم تفكيك مادة التعلم ذات الطبيعة المعقدة أو تحليل المهمة task analysis إلى عناصر أبسط ، أو خطواتها الأساسية إلى قواعد أبسط ، وتقدم في ترتيب معين .

٥- يعد استخدام الحاسوب والتكنولوجيا التفاعلية (٢٧) من الأمور الواعدة لتطبيقات التكنولوجيا في مناهج التعليم ، وعادة ماتستخدم برامج جاهزة تتضمن تقسيم مادة التعلم إلى موديولات modules تعليمية (٢٨) .

#### منهج المواد الأكاديمية (٢٩)

بالرغم من أن مصر والدول العربية والدول النامية بوجه عام ، إضافة إلى معظم الدول المتقدمة (٣٠) ، تأخذ بمنهج المواد الأكاديمية ، وعلى ألفة شديدة بهذا النوع من المناهج ، إلا أنه يوجد العديد من المداخل والصور التي يستخدم في



إطارها هذا المنهج ، إلى جانب احتمال التأثير بالمناهج الأخرى ، مما يجعل المنتج التعليمى شديد الاختلاف عن صورته التقليدية . وسنركز فى عرضنا التالى على الصورة المعاصرة ، وليست الصورة التاريخية<sup>(٣١)</sup> ، لأهم ملامح هذا المنهج .

وفيما يلى عرض لأهم ملامح الصورة المعاصرة لمنهج المواد الأكاديمية :

١- تتمثل أغراض هذا المنهج فى ؛ بناء عقول مفكرة ، وتدريب الطلاب على البحث ، وإنشاء أثر أو معنى اجتماعى أو تقليد لديهم . ويرتبط بذلك ، أن المدارس تشعر أنها يجب أن تتيح الفرصة للطلاب كي يتعرفوا على أفضل إنجازات ميراثهم الثقافى وأيضاً أن يضيفوا إليه بجهودهم عندما يكون ذلك ممكناً ، وأن يسلكوا كالباحثين والمفكرين فى مختلف فروع المعرفة .

٢- تتمثل التكنيكات الأساسية شائعة الاستخدام فى تدريس هذا المنهج فى : العرض exposition والاستقصاء inquiry ، رغم أن هذا الأخير أقل شيوعاً<sup>(٣٢)</sup> .

٣- تتمثل القضايا المتعلقة بتنظيم هذا المنهج فى التكامل integration والتتابع sequence . وفيما يتعلق بالتكامل ، فإن المناهج الجديدة تسعى إلى إبراز الصلات عبر المعرفية فى معظم مجالات الدراسة ، بدلاً من تقديم كل منها بصورة حادة الانفصال كما كان يحدث فى الماضى<sup>(٣٣)</sup> . أما فيما يتعلق بالتتابع ، فهناك عدد من المبادئ التى يمكن أن تتبع ، منها ؛ تقديم المعرفة فى مستويات مختلفة فى المراحل التعليمية المختلفة - بما يحقق استمرارية الدراسة ، ومراعاة مبدأ المتطلبات السابقة للدراسة ، وذلك إضافة إلى المبادئ العامة المنظمة الموجهة لتطور تقديم أى مفهوم أو طريقة<sup>(٣٤)</sup> .

٤- مع اختلاف نظم التقويم وأساليبه وأدواته عبر الدول ، فإن هذا المنهج بصورته المعاصرة يلج على تنوع أساليب وأدوات التقويم باختلاف الأهداف التعليمية ، وبخاصة فى المجالات الدراسية المختلفة . ويرى بعض المتخصصين الأكاديميين بعض الأخطار من التقويم قصير المدى من حيث كونه يركز على المهارات البسيطة ، وفى إمكانية مقاومة كل من المعلم والطلاب لعملية التقويم بالنظر إلى الوقت المستغرق فيها وما يتصل بذلك من عمليات ، وذلك فى إطار نظرهم إلى التقويم كشئ له قيمة ، يقدم بعض

## المعرفة المفيدة .

(٥) تظل إحدى أكبر المشكلات التي تواجه هذا المفهوم في جعله أكثر جاذبية للأطفال والشباب<sup>(٣٥)</sup>. وهذا يطرح قضايا مثل التنظيم المنطقي في مراجعة التنظيم السيكلوجي<sup>(٣٦)</sup> ، وعدم التركيز على التطبيقات ، والأفكار الخاطلة عن «عالمية المنهج» - وليس طابعه الثقافي ، وعن محتوى التعليم بمعنى الاهتمام «بماذا» يدرس أكثر من «كيف» يدرس . ويظل أصحاب هذا المنهج يبدلون جهوداً في محاولة تقديم تعليم أكثر جاذبية ، بحيث تبدو مواد الدراسة ليست عديمة الفائدة ، تتداخل أنشطتها ، وتسعى إلى تحقيق نمو الفرد<sup>(٣٧)</sup> .

## تعليق عام على الفلسفات المعاصرة

يؤدي تأمل الفلسفات المعاصرة في مجال المناهج إلى التوصل إلى أن معظمها يمكن النظر إليه باعتباره تجديدًا للتركيز على جوانب معينة ، الفرد كما في المنهج الإنساني ، المجتمع كما في منهج التجديد الاجتماعي ، المادة الدراسية كما في منهج المواد الأكاديمية ، مما يعد بمثابة إعطاء الأفكار المتعلقة بالمنهج المتمركز حول الطفل والمنهج المتمركز حول المجتمع والمنهج المتمركز حول المادة الدراسية أبعاداً جديدة<sup>(٣٨)</sup> . كما وأن المنهج التكنولوجي يعد تجديدًا للفكر التقني ، في مجال المناهج ، وخاصة ما بعد «سبوتنيك الأول»<sup>(٣٩)</sup> ، مع الأخذ في الاعتبار التطورات التكنولوجية المعاصرة مثل الحاسوب والبرامج التفاعلية . ويترتب على ما سبق أن ملاحظتنا السابقة عن خطأ - خطر - افتراض وجود تناقض بين «الفرد والمجتمع والمعرفة» يظل قائماً<sup>(٤٠)</sup> ، وكذلك ما أشرنا إليه من رفض المفهوم الآلي للتعليم الذي تستند إليه معظم تطبيقات المدرسة السلوكية ، مما يترتب عليه وضع حدود لإمكانات الاستفادة من المنهج التكنولوجي<sup>(٤١)</sup> .

فإذا استبعدنا المنهج التكنولوجي باعتباره «نموذجاً» فلسفياً لمناهج التعليم ، فإننا نرجح التركيز على المنهج الإنساني ، إذ أنه - أكثر من غيره - يعد منفصلاً على الجوانب الاجتماعية والأكاديمية جنباً إلى جنب مع الاهتمام بالفرد ، ويضاف إلى ذلك تبني ، أو الإمكانيات الواسعة لتبني ، فكر التعقد ، والذي يعد - من وجهة نظر الكاتب - الصورة الأساسية لفكر المستقبل . وفي هذا الإطار ،

نقترح توجيه عناية خاصة إلى العناصر الآتية<sup>(٤٢)</sup> :

١- تكامل المنهج ، حيث يقترح أن يتم ذلك من خلال أن تدور الدراسة حول بعض المشكلات ، أو بعض المشروعات ، أو بعض الأنشطة الاجتماعية (مثل مشروعات خدمة البيئة) .. وهكذا . كذلك ، فإن أحد أبعاد هذا التكامل تتمثل في وحدة الجوانب «المعرفية، والمهارية ، والوجدانية، والأخلاقية»<sup>(٤٣)</sup> .

ويترتب على ذلك اختلاف طرق وأساليب التدريس والتقويم ، حيث يزداد الاعتماد على التكاليفات الفردية والحوار والعصف الذهني والتعلم التعاوني والتعليم الجماعي (على أسس جديدة) والتقويم الذاتي ، إضافة إلى توظيف معطيات تكنولوجيا التعليم ، وبخاصة الحاسوب .

٢- لم يعد من الوارد طرح قضية إسهام التربية في التغيير الاجتماعي ، وذلك بالنظر إلى الإلتحام العضوي بين أفراد المجتمع - ومتطلبات حياتهم ، والتعليم - المستمر المتجدد ، والتنمية المطردة في المجتمع في آن واحد . وهذا لا يمنع من استمرار المدرسة في «إعادة إنتاج الثقافة القائمة» ، وذلك في ضوء العلاقة الجدلية بين التعليم ونمو كل من الفرد المجتمع ، وما ينشأ عن ذلك من تغيير ثقافي .

٣- لم يعد من الوارد افتراض وجود تعارض بين «التنظيم المنطقي» و«التنظيم السيكلوجي» للمادة ، ليس فقط بسبب تعدد التنظيمات المنطقية للمادة ووجود أحدها مما يتفق مع التنظيم السيكلوجي لها<sup>(٤٤)</sup> ، وإنما لاعتبارات تتعلق بمنهجية العلم المعاصر ، وما يتضمنه من قضايا تتعلق بوحدة المعرفة الإنسانية والمنطق ذاته<sup>(٤٥)</sup> ، مما يجعل طرح هذه القضية أقرب إلى «القضايا التاريخية» .

٤- لم تعد عبارات مثل «البسيط إلى المركب» أو «السهل إلى الصعب» لها معنى أو قيمة ، ليس فقط بسبب الغموض والطبيعة النسبية التي تتضمنها المصطلحات الواردة فيها ، وإنما لأن الأفكار التي ظهرت فيما بعد تدعو للبدء من «درجات أعلى من التجريد»<sup>(٤٦)</sup> .

٥- أصبح فكر «الذكاوات المتعددة» يلقي بظلاله على أية محاولة لرسم تصور معاصر عن «الطبيعة الإنسانية» أو تطبيق ذلك في مجال المناهج .

٦- يصعب تطبيق المنهج الإنساني ، بصورته المقترحة ، في الوقت الحالي في معظم دول العالم . ويطرح الكاتب بديلاً مقبولاً ، يتمثل في منهج المواد الأكاديمية الذي يعتمد بالدرجة الأولى على حل المشكلات ، مع إعطاء أهمية كبرى لإبراز الصلات بين مجالات الدراسة المختلفة ، وأن يتضمن المنهج بعض المشروعات المعرفية، ومشروعات خدمة البيئة، والاهتمام بالأنشطة التعليمية، مع إعطاء أهمية خاصة للعلاقات بين المعلم والطلاب ، وبعض جوانب النمو الفردي ، والأخذ بفكر الذكاوات المتعددة .. وهكذا .

٧- لا يمكن إجراء تغيير حقيقي في مناهج التعليم دون تبني المعلمون له . ومن ثم تصبح من أهم الأولويات عند تطوير المناهج ، طرح فكر التغيير ومتطلباته التعليمية مع المعلمين ، وتكوينهم في هذا الإطار ، سواء أثناء الخدمة أو عن طريق تعديل برامج كليات ومعاهد إعداد المعلم بما يدعم هذا التغيير .

#### هوامش الفصل الخامس

(١) أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ٩٥ .

(٢) أنظر :

Bigge, Morris L. (1982) . **Educational Philosophies for Teachers**. Columbus : Merrill. PP. 4-6

مقتبس عن : المرجع السابق ، ص ص ٩٥-٩٦ .

(٣) وقد تم فى هذا الإطار دراسة الفلسفات الآتية فى مؤلفنا السابق : المثالية ، idealism ، الواقعية ، realism ، البراجماتية (الذرائعية) ، pragmatism ، التجديدية ، reconstructionism ، السلوكية ، behaviourism ، الوجودية ، existentialism and phenomenology ، التحليلية - analyt-ic ، الماركسية ، Marxism .

أنظر : المرجع السابق ، ص ص ٩٨-١٢١ .

(٤) من أمثلة المسميات الواردة فى هذا المجال ، وما يندرج تحتها من تصنيفات مايلى :

المدارس المعاصرة فى المناهج : وتشمل : المدرسة الموسوعية - encyclopedism ، والمدرسة الأساسية - essentialism ، والمدرسة التقدمية - progressivism ، والمدرسة البوليتيكنيكية - polytechnic .

ولمزيد من التفصيلات ، أنظر : المرجع السابق ، ص ص ١٨-٢٠ .

وأيضاً :

نماذج من التعليم الحديث : حيث ينسب إلى دول بعينها ، وتشمل : بروسيا ، Prussia ، وفرنسا ، والمملكة المتحدة ، والولايات المتحدة ، واليابان ، وروسيا . ويتم تناول العناصر الآتية فى كل حالة : فترة النشأة ، المثل الأعلى ، ideal ، التمثيل المدرسى (المدرسة الممثلة representative school) ، المنظور ، نظرية التعلم ، المدرسة واستخدام التكنولوجيا فى الفصل الدراسى ، الإدارة ، النمط

الإداري ، تكلفة الوحدة ، مصدر التمويل .

Cummings, William K. (1997). "Patterns of Modern Education".  
In: Cummings and McGinn (Eds.), Op cit (pp. 63-85). P. 64

وذلك إضافة إلى ماورد في ماكنيل McNeil ، والذي نستخدمه في العمل  
الحالي .

(٥) سنقوم بعرض الأفكار الرئيسية عن كل تصور من هذه التصورات بصورة  
موجزة عن المرجع السابق ، ثم نختم الفصل بتعليق عام على الفلسفات  
المتضمنة .

McNeil, Op cit, pp. 3-107 أنظر :

Ibid, pp. 3-31 (٦) أنظر :

(٧) كما يسعى المنهج الإنساني إلى التعامل مع ضعف المنهج التقليدي المؤسس  
على التنظيم المنطقي للمادة ، والتي تم تحديدها بواسطة خبير ، حيث تفشل  
في تحقيق ارتباط بالتنظيم السيكولوجي للمتعلم .

Ibid, p.11 أنظر :

(٨) توصل إلى هذه العناصر ستوارت شابيرو Stewart Shapiro وغيره .

Ibid, p.14 أنظر :

(٩) وقد وضع جورج براون George Brown أربعين مثلاً لها ، يعرض كتاب  
ماكنيل لبعضها .

Ibid, pp. 15-18 أنظر :

(١٠) وقد لخص كارل روجرز Carl Rogers العديد من البحوث التي بينت  
وجود ارتباط موجب بين التدريس المؤسس على العاطفة -affective class-  
rooms وكل من النمو ، والميل ، والمعرفة ، والإنتاجية ، والثقة بالنفس  
والأمانة .

Ibid, p. 13 أنظر :

(١١) ويستخدم هذا الأسلوب في مجال الأعمال والتعليم لتعزيز العلاقات الإنسانية والوظيفية الشخصية personal functioning . حيث يقرر أفراد المجموعة بأنفسهم أغراضها ، ويقوم المعلم بتيسير التغيير وتوضيح الديناميات التي يفترض أن تتبع . ويؤدي ذلك الأسلوب غالباً إلى التقليل من التوجهات الدفاعية ، والكشف عن المشاعر والاهتمامات الخفية . كذلك ، فإن المتعلم يتم تدريبه - بوجه عام - على التمييز بين الغايات والوسائل .

Ibid, pp. 10-11

أنظر :

Ibid, pp. 8-9

(١٢) أنظر :

ويرى شيكسنتميهاي Csikszentmihalyi أن التعقد مركب من عمليتين مرتبطتين بصورة وثيقة ، التفاضل differentiation عندما يشعر الأفراد بحرية في أن يقوموا بتحديد أهدافهم وأن يصبحوا مختلفين عن بعضهم البعض ، والكامل integration عندما يصبحون على وعى بأهداف الآخرين ويساعدونهم على تحقيقها .

Ibid, p.8

أنظر :

(١٣) ويقدم ماكجيل أمثلة لذلك ، بعضها مقتبس ، في مجالات الأدب والفنون والرياضيات والعلوم والدراسات الاجتماعية والتاريخ .

Ibid, pp. 22-25

أنظر :

Ibid, pp. 33-55

(١٤) أنظر :

(١٥) ويضم هؤلاء بعض المتفائلين وبعض المتشائمين . يرى المتفائلون أن التربية يمكن أن تلعب دوراً في تغيير المجتمع ، بينما يتشكك المتشائمون في قدرة المنهج على تغيير البنى الاجتماعية القائمة ، ويرون أن المنهج يمكن أن يكون وسيلة لدعم السخط الاجتماعي .

Ibid, p.33

أنظر :

(١٦) ومع ذلك ، فإن منهج التجديد الاجتماعي ليس له أهداف أو مضمون عالمي . وعلى سبيل المثال ، فإن هدف العام الأول من الدراسة في مثل هذا

المنهج يمكن أن يخصص لتشكيل أهداف للتجديد السياسي والاقتصادي .

ولمزيد من التفصيلات ، أنظر : Ibid, p.35

(١٧) أنظر : Ibid, p.36

ويلاحظ أن هنري جيرو يرى أن تتضمن الفرص التعليمية صورة مثالية عن المجتمع الأخلاقي ، فمثلاً ، رسم صورة لما ينبغي أن تكون عليه الحياة ، والإصرار على أن البرامج الجارية (العملية) يقاس مدى نجاحها بقدرتها على الإسهام في إنشاء هذا المجتمع المثالي . وكمصلحة سياسية واجتماعية مثالي utopian ، يرى أن تتضمن الفرص التعليمية بيان أهمية الديمقراطية الناقدة ، والتضامن ، والرعاية ، والأمل .

أنظر :

Ibid, p.37

(١٨) للتفصيلات المتعلقة بذلك ، أنظر : Ibid, pp. 36-37

(١٩) أنظر : Ibid, p. 38

ولاحظ أن مدارس قليلة تتبنى منهج التجديد الاجتماعي في الولايات المتحدة ، تقع في المناطق الفقيرة غالباً ، وأنه أكثر انتشاراً في دول العالم الثالث ، وخاصة في المناطق الريفية ، وأن الأخذ به يتم عادة في إطار حركات ثورية أو حركات للسلام أو مشروعات معينة .

ولمزيد من التفصيلات ، أنظر : Ibid, pp. 38-40

وتجدر الإشارة إلى أن باولو فريير Paulo Freire والماركسيين الجدد Neo-Marxists يتبنون مثل هذا المنهج ، أو على الأقل أفكاراً تعليمية تدعمه ، وأن من نتائج ذلك ما توصل إليه ميشيل أبيل وهنري جيرو عن «إعادة إنتاج الثقافة» .

أنظر : مناقشتنا السابقة لذلك في الفصل الثالث

وأيضاً :

Ibid, pp. 41-49

(٢٠) تتم الإشارة في هذا السياق إلى هارولد شين Harold Shane ، وهو يرى ضرورة أن يقوم من يتصدى لتطوير المنهج بدراسة الاتجاهات الآخذة في



الظهور ، مثلاً في : استخدام التكنولوجيا ، التطورات المعرفية ، زيادة توقع الحياة expectancy life ، الطرق الكيميائية لتحسين الذاكرة ، المشكلات البيئية ... وهكذا ، وبحيث يقومون بمراعاة ذلك في مناهج المستقبل .

أنظر : Ibid, pp. 49-50

(٢١) وعلى المعلمين أن يختاروا حينئذ بين خدمة من في الحكم (المحافظون) أو يقدموا إختيارات لمن يحكمون (التجديديون الاجتماعيون) . وهذا لايعنى إهمال محتوى الدراسة في المواد المختلفة من أجل تسييس الطلاب .

أنظر : Ibid, p. 36

Ibid, pp. 57-76

(٢٢) أنظر : (٢٣) وذلك في مقابل الاعتقاد بأن المادة التعليمية للمنهج هي مجرد مصادر يمكن أن تكون - أو لا تكون - مفيدة أو مؤثرة في موقف معين .

أنظر : Ibid, p. 66

(٢٤) تستخدم تكنولوجيا الأنساق systems technology في إطار تطوير وضبط منهج الولايات أو المناطق المحلية في الولايات المتحدة الأمريكية .

أنظر : Ibid, p.59

(وكذلك للتعليم النسقى الشخصى - أو الفردى - في التعليم العالى-per-sonalized systemic instruction in higher education) .

Ibid, pp. 59-63

(٢٥) للتفصيلات عن هذه الأمثلة ، أنظر :

ولمناقشة عن التعلم من أجل التمكن ، أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ١٩٣-١٩٦ .

(٢٦) لوجهة نظر الكاتب في الصياغة الإجرائية السلوكية للأهداف التعليمية ،

أنظر : المرجع السابق ، ص ١٣٦-١٣٧ .

(٢٧) يقصد بالتكنولوجيا التفاعلية تلك المخترعات التكنولوجية التى تمكن المستخدم من الدخول فى حوار مع المادة المقدمة .

McNeil, Op cit, p.70

أنظر :

(٢٨) وتعد الموديولات وحدات مصغرة ، ولها استخدامات واسعة في برامج التدريب على وجه الخصوص ، وفي التعليم المفتوح ، وفي بعض الحالات في مناهج التعليم النظامي المعتادة .

Ibid, pp. 77-107

(٢٩) أنظر :

(٣٠) يلاحظ أن الدول المتقدمة ، وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية ، تمر بموجات متصلة من التغيير . وفي السياق الحالي ، فقد تم الإلحاح في الستينيات من القرن الماضي على البنى المعرفية للمجال الدراسي ، ثم جاءت السبعينيات لتحمل تراجعاً لهذا الاتجاه والمواد الأكاديمية عموماً ، وظهرت بعض المشروعات والدعوات إلى التركيز على التطبيقات العملية وعلى «الإنسان» .. وهكذا ، ثم حملت الثمانينيات معها اهتماماً عالمياً بالمهارات الأساسية : القراءة والكتابة ، والرياضيات ، وحل المشكلات (والتفكير المجرد) ، وذلك جنباً إلى جنب مع دعوات مثل اتخاذ «الفنون الحرة» كمحور للدراسة الأكاديمية ، والدعوة إلى محور الأمية الثقافية .. وغيرها ، وذلك في إطار رؤى مختلفة للمعرفة .

ويمكن القول بأنه إذا كان مركز هذه الحركات الولايات المتحدة الأمريكية ، وأحياناً أوروبا ، فإن تأثيرها قد انتشر على المستوى العالمي ، ولكن يؤخذ في الاعتبار وجود فترة زمنية طويلة بين ظهور الفكرة وتطبيقها في الدول العربية ، غالباً ما تكون قد تطورت الفكرة الأصلية موضع التطوير أثناءها عدة مرات .

وللتفصيلات ، أنظر :

Ibid, pp. 81-85

فايز مراد مينا (١٩٩٨) . واقع تعليم الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي في البلاد العربية واتجاهات تطويره ، دراسة مقدمة بتكليف خاص من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى الندوة القومية حول تدريس الرياضيات والفيزياء ، الجزائر ، ٢٤-٢٩ أكتوبر ١٩٩٨ . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم . ص ص ١٤-١٧

(٣١) وهذا بالرغم من وجود قضايا ومشكلات تتعلق بهذا المنهج لازالت قائمة . ومن أمثلتها مايتعلق بأسس اختيار محتوى المنهج ، أو نوع المعرفة التي لها قيمة أكبر للتضمن في مناهج التعليم .

ولعرض ومناقشة أفكار هامة بهذا الشأن ، ومناقشة لأفكار بول هرست Paul Hirst ، ومحاولة الربط بين ذلك وبين فكر هوارد جاردرن عن الذكارات المتعددة.

انظر :

McNeil, Op cit, pp.79-80

(٣٢) مع وجود شكوى عامة من المعلمين لاستمرارهم في التركيز على الكتاب المدرسي والأسئلة المتعلقة بالوقائع بدلاً من الأسئلة ذات المستويات المعرفية الأعلى .

Ibid, p. 97

أنظر :

(٣٣) من المحتمل أن تكون إحدى العقبات التي تواجه تكامل المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية عمل مستويات منفصلة للمستويات المعرفية في المجالات الدراسية المختلفة .

Ibid, p.98

أنظر :

(٣٤) ويذكر ماكنيل في البداية أن هذه المبادئ تتبع صورة خطية ، وتتمثل في : البسيط إلى المعقد ، الكل إلى الجزء ، الترتيب الزمني (القديم إلى الحديث) ، وهرميات التعلم learning hierarchies (السهل إلى الصعب) .

Ibid, p. 99

أنظر :

(وسنتناول ذلك في تعليقنا الإجمالي) .

Ibid, pp.102-105

(٣٥) أنظر :

(٣٦) لمناقشة المفاضلة بين هذين التنظيمين ، أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص ١٦٤-١٦٥ .

- (وذلك في إطار تفكيرنا عندئذ) .
- (٣٧) للتفصيلات المتعلقة بذلك ، أنظر : McNeil, Op cit, pp. 104-105
- (٣٨) ويقابلها نماذج مناهج النشاط والمناهج المحورية ومنهج المواد الدراسية المنفصلة .
- (٣٩) حيث يعد السبق السوفييتي بإطلاق أول سفينة فضاء «سبوتنيك الأول» في ٤ أكتوبر ١٩٥٧ بمثابة نقطة التحول في الفكر التربوي عندئذ ، حيث أعزى الأمريكيون تخلفهم في السباق الكوني وقتها إلى جذور تربوية . وقد أعقب ذلك إنتشار واسع لأعمال بلوم ومدرسته ، سواء فيما يتعلق بالأهداف التعليمية أو الأفكار الخاصة بالتعلم من أجل الإتقان أو غير ذلك من تطبيقات المدرسة السلوكية .
- (٤٠) أنظر : رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ص ١٦٥-١٦٧ .
- (٤١) أنظر على سبيل المثال :
- المرجع السابق ، ص ٧٩ ، ص ص ١٣٦-١٣٧ .
- ملحق رقم (٢) في هذه الدراسة :
- فايز مراد مينا (١٩٩٦) . «قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، مع إشارة خاصة إلى المجال المعرفي» . في : مراد وهبة ومنى أبوسنة (المحرران) ، الإبداع وتطوير كليات التربية (ص ص ٧١-٨٥) . القاهرة : مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس .
- (٤٢) تتضمن بعض هذه العناصر تأكيداً لبعض المزايا أو استبعاداً لبعض نقاط الضعف التي يراها الكاتب في المناهج المختلفة التي سبق تناولها ، ويقترح أن يكمل ذلك ماورد عن مناهج التعليم في ضوء «العلم الحديث» (أنظر الفصل الثاني) .
- (٤٣) وذلك في إطار وحدة المعرفة بمفهومها الشامل .
- أنظر : ملحق رقم (٣) :
- فايز مراد مينا (٢٠٠٢ ب) . «وحدة المعرفة كبديل لمفهوم الأداء» . في : محمود كامل الناقاة وسعيد محمد السعيد (المحرران) ، مناهج التعليم في

- ضوء مفهوم الأداء ، وقائع المؤتمر العلمى الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، ٢٤-٢٥ يوليو ٢٠٠٢ (ص ٣-٦) .  
القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .  
(٤٤) أنظر : رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ١٦٤-١٦٥ .  
(٤٥) أنظر :

- الفصل الثانى :

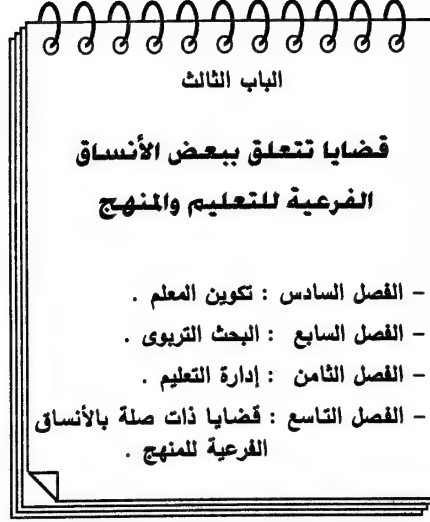
- فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق .

(٤٦) أنظر على سبيل المثال :

- الفصل الرابع .

- فايز مراد مينا (١٩٩٤) ، مرجع سابق ، ص ٩٠-٩١ .





توجد العديد من القضايا التي تتعلق بكل نسق من الأنساق الفرعية للتعليم من زاوية تأثيرها على مناهجه . الأصل هو تناول بعض القضايا التي تتصل بكل من هذه الأنساق بالدراسة ، ولكن يصعب في السياق الحالي تناولها جميعاً . ومن ثم يتناول هذا الباب القضايا المتصلة ببعضها ، وتحديدًا بعض تلك المتعلقة بتكوين المعلم والبحث التربوي وإدارة التعليم . ويختتم هذا الباب بملاحظات حول الأنساق الفرعية للمنهج ، تعد حصيلة لجميع الأجزاء السابقة من العمل الحالي .





## الفصل السادس

### تكوين المعلم

#### مقدمة

نشير في البداية إلى أننا استخدمنا مصطلح تكوين المعلم - teacher education بدلاً من المصطلح الشائع عن إعداد المعلم teacher training. ويرجع هذا الاختيار إلى أن إعداد المعلم يرتبط غالباً بالممارسة التعليمية والخبرة الميدانية ، بينما يرتبط تكوين (تعليم) المعلم بالنظرية التربوية وبالبحث العلمي وبالمقررات الدراسية ، وجميعها لها مكانة أكبر ، وهي تمثل واقع عمل المعلم أو ما يفترض أن يقوم به (١) .

ومن الأمور المتفق عليها أنه يوجد شقان لتكوين المعلم ، أحدهما قبل الخدمة - كما يتمثل في البرامج التي تقدمها كليات ومعاهد تكوين المعلم ، والثاني يتمثل في التكوين أثناء الخدمة - كما في البرامج التدريبية التي تعقد للمعلمين وكافة المسؤولين والمشاركين في الإصطلاح بالعملية التعليمية . وتجدر الإشارة إلى وجود بعض المعلمين غير المؤهلين أكاديمياً أو تربوياً وفقاً للمعايير السائدة في الجانب الأكبر - إن لم يكن جميع - دول العالم ، وإن كان ذلك يوجد بدرجات متفاوتة من حيث النوع والكم . ويبدو أن الأنساق الفرعية الأخرى للتعليم والأنساق الفرعية للمنهج تلقي بظلالها على سلوك المعلمين وعلى مدى استجابتهم للتغيير ، مما يتجاوز برامج تكوين المعلم قبل الخدمة - على أهميتها ، وبرامج التكوين أثناء الخدمة ، على ما بينها من تباين ، واختلاف في طبيعتها والمشكلات التي تلقاها . وبعبارة أخرى ، فإنه يبدو أن التقاليد التعليمية السائدة اجتماعياً فيما يتعلق بالتدريس وأساليب التقويم وأدواته ، وبنية التعليم وفلسفته ، وإدارته .. وهكذا ، تلعب دوراً أساسياً في نتائج تكوين المعلم - قبل وأثناء الخدمة ، مما قد يتجاوز النتائج المباشرة لتلك البرامج . وعلى أية حال ، فإنه من الضروري - في جميع

الأحوال - السعى إلى تطوير برامج تكوين المعلم قبل وأثناء الخدمة كمتطلب أساسي للتغيير .

وفي هذا الإطار نتناول في الفصل الحالي الموضوعات التالية :

- ١ - رؤى تتعلق بتكوين المعلم قبل الخدمة .
- ٢ - مستقبل عملية التعليم/ التعلم وتغير أدوار المعلم .
- ٣ - ملاحظات حول برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة .
- ٤ - مدخل مقترح إلى التطوير ؛ «الشمول» و «التمهين» في برامج تكوين المعلم التكاملية أثناء الخدمة .

#### رؤى تتعلق بتكوين المعلم قبل الخدمة (٢)

لا يوجد خلاف على أن نجاح التربية في تحقيق أهدافها يتوقف بدرجة كبيرة - إن لم يكن بالدرجة الأولى - على أداء المعلم . ولكن يبدأ الخلاف الحقيقي عند الحديث عن أغراض التعليم ، ومن ثم وظائف المعلم ، وسياسات وبرامج تكوينه في إطارها . ويمكن التمييز بين ثلاث رؤى محورية في هذا المجال؛ الأولى : المعلم كناقل للمعلومات ، ويترتب عليها أن كل من لديه القدرة على نقل المعلومات يمكن أن يصبح معلماً ، حيث أن الوظيفة الأساسية للتعليم نقل المعلومات (٣) ، وحيث يجب أن يكون التركيز على الإعداد الأكاديمي . والثانية : أن المعلم مسئول عن تعليم جميع مجالات السلوك الإنساني (٤) ، وأن هناك تقنيات معينة لابد أن يكتفيها المعلم حتى يحقق أهداف التعليم التي تتمثل في «النمو الشامل في جميع المجالات» ، ويترتب على ذلك أنه يجب إعداد المعلم إعداداً فنياً إلى جانب الإعداد «الأكاديمي» له . أما الثالثة فهي ترى المعلم كميسر لعملية التعلم وكفاعل نشط في البيئة (المدرسية والمحلية على السواء) ، ومن هنا فإن كلاً من الإعداد الأكاديمي والإعداد التربوي الجيد تمثل شروطاً ضرورية ، ولكنها غير كافية ، حيث تتجاوز أهداف التربية تعليم «مادة معينة» إلى ممارسة للتعليم المستمر ، والحدود «المدرسية» إلى الجوانب المجتمعية ، وما يتطلبه ذلك من إعداد «شخصي» للطلاب في جميع المجالات .

ويمكن القول - بقدر من التبسيط - أن من يتبنون الرؤية الثالثة يمثلون عناصر محدودة غير مؤثرة - حتى الآن على الأقل - في وضع سياسات وبرامج تكوين المعلم ، وأن الصراع الأساسي يدور بين الفئتين اللتان تحملان الرؤية الأولى والرؤية الثانية (نقل المعلومات، مقابل «التقنيات»)، حيث تتبنى قطاعات كبيرة من أساتذة الجامعة وبعض قادة الفكر - من غير التربويين عادة - الرؤية الأولى ، بينما يتبنى القطاع الأكبر من التربويين وجهة النظر الثانية . ومع اختلاف الكاتب مع كل من الوجهتين ، فإنه يجب الإشارة إلى بعض التحفظات الأساسية في هذا المجال ، حتى يستقيم الحوار . وفيما يلي أهم هذه التحفظات :

١- لا يمكن إنكار أهمية وظيفة نقل المعلومات - وتحديد المعرفة بمعناها الشامل، ولكن «أية معلومات وأية معرفة» في إطار هذا النمو المتسارع للمعرفة الإنسانية . إن الاختيار الأصوب هو «تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم» ، وهو الأمر الذي يحتاج إلى إعداد وتدريب خاص للمعلم كميسر ، مما لا تقدمه المعاهد الأكاديمية، وحدها .

٢- تؤكد الخبرة الطويلة في العمل في مجال إعداد المعلمين - من خلفيات مختلفة ، أن قضية «تدنى مستوى المعرفة» لا يمكن حلها بتدريس «عدة مقررات إضافية» في مجال التخصص ، وإنما ترتبط بالدرجة الأولى بأزمة التعليم العالي بجوانبها المختلفة . ومن ثم ، فإن السبيل إلى إصلاح هذه الأوضاع يرتبط بإحداث تغييرات هيكلية في البنية والمحتوى وطرق التعليم وأساليب التقويم .. الخ الخاصة بالتعليم العالي .

٣- بالرغم من أن الرؤية الثانية تدعى الاهتمام بجميع جوانب السلوك الإنساني، فإنها في واقع الأمر تعطي أولوية كبرى - من الناحية العملية - لجانب «نقل المعلومات» .

٤- مع أهمية إتقان الجوانب الفنية المتعلقة بالتعليم ، فإن تغليب النظرة «التقنية» إنما هو جزء من فلسفة «ذرية» سائدة في المجال التربوي - وفي غيره من المجالات - تؤدي إلى إفراغ المعرفة من مضامينها المجتمعية والإنسانية ، وتحول اهتمامات المعلمين إلى بعض الجوانب «شبه الآلية» .

٥- إن قطاعات تعليمية هامة تتظاهر بدعمها للجوانب «التقنية» ، وهي في واقع

الأمر من أكبر دعاة مقاومتها لصالح «نقل المعلومات» (٥) .

٦- أن الدعوة إلى أن يكون المعلم «ميسراً وفاعلاً» يصعب أن تتحقق بدرجة مناسبة إلا في إطار أوضاع مجتمعية وثقافية معينة (٦) .

وحيث أن نسق التعليم في مصر بصورته الحالية ، كما هو أيضاً في أقطار الوطن العربي والدول النامية بعامة على الأقل ، نسقاً «تقليدياً» ، تتمثل وظيفته الأساسية في «نقل المعلومات» ، فإنه يتوقع أن يستمر الصراع لفترة طويلة - بصورة أساسية - بين أصحاب الرؤيتين الأوليتين (٧) ، مع بدايات صراع من نوع آخر بين كليهما ، وبين أصحاب الرؤية الثالثة من جانب آخر. ومع ذلك ، فإنه تحدث تغيرات هامة في مجال تكوين المعلم يمكن رصدها - رغم كل مايمكن أن يكون لدى الكاتب من تحفظات على بعض الممارسات المتعلقة بها ، منها على سبيل المثال (في مصر) : اشتراط الحصول على الدرجة الجامعية الأولى للتدريس في جميع مراحل التعليم ، تكوين معلم المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة عن طريق برامج تأهيل معلم المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي ، واشتراط حضور غير المؤهلين تدريباً لبعض البرامج التدريبية حتى يواصلوا العمل بمهنة التعليم ... وهكذا .

وتجدر الإشارة إلى أن تحقيق الرؤية الثالثة يتطلب عدداً من الشروط يدور معظمها حول بناء «مهنة للتعليم» وتوثيق صلات المدرسة بالمجتمع وتحسين أوضاع التعليم العالي ، والأوضاع المجتمعية بعامة . وفيما يلي أهم هذه المتطلبات :

أ - وجود قدر مناسب من الحرية للمعلم في «اختيار» مادة التعلم ، وأساليب تعليمها وتعلمها .

ب - الثقة «شبه المطلقة» في المعلم ، وبخاصة فيما يتعلق بتقويم أداء الطلاب .

ج- بناء تقاليد تعليمية أساسية ، ينظر بمقتضاها إلى عمل المعلم في المراحل التعليمية المختلفة - من الحضانة إلى الجامعة ، باعتبارها «تخصصات» في إطار المهنة الواحدة ، وينظر في إطارها إلى «الأنشطة التعليمية» ومقابلة الطلاب ورعايتهم باعتبارها جزءاً من عمل المعلم ، وتتضمن

تعزيز الصلات بين المؤسسات التعليمية وخريجيتها ، وإيجاد قنوات للاتصال بين المؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي .

د- أن تعكس خبرة الدراسة في كليات التربية ، صورة للواقع التعليمي المنشود (٨) .

هـ- دعم المبادرات الخاصة بالمعلمين وأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية، وفتح مجالات الحوار في شئون التعليم ومهنة التعليم ، وذلك من خلال آليات فعالة .

و- «مقرطة» نقابة المعلمين ونقاباتها الفرعية ، وتشجيعها على الاهتمام بالقضايا التعليمية والمجتمعية بعامة .

ز- تحسين أحوال المعلمين المادية ، في ضوء معيار كفاية المرتب الأساسي لتغطية نفقات المعيشة بصورة مناسبة .

#### مستقبل عملية التعليم/التعلم وتغير أدوار المعلم (٩)

يرى الكاتب أن عملية التعليم/التعلم (شاملة عملية التقويم) في المستقبل ، يمكن أن تتمثل بصورة رئيسية في العناصر التالية :

- ١- تتم عملية التعلم في إطار مزيج من عمليات التعلم الفردي - أى الذاتى - والتعليم الجماعى . ويتركز الشق الجماعى بالدرجة الأولى على الحوار والعصف الذهنى واستعراض خبرات الآخرين وبعض نتائج العمل الفردي .
- ٢- الاستراتيجية السائدة في عمليات التعليم والتعلم هي حل المشكلات ، ويأخذ حل المشكلات صوراً مختلفة منها ؛ أن يدور المنهج حول عدد من القضايا والمشكلات ، أن تدور المناشط اليومية للتعليم/التعلم حول بعض المشكلات .. وهكذا . والجدير بالذكر أن ذلك يدعم تكامل المنهج ويضع عملية «التذكر» في حجمها الطبيعي (١٠) .

٣- استخدام التكنولوجيا المتطورة في عمليات التعليم/التعلم ، وبوجه خاص استخدام الحاسوب في التعامل مع بعض البرامج الجاهزة ، والحصول على المعرفة عن طريق الأقراص المدمجة والشرائح الممغنطة أو باستخدام

الإنترنت ، وذلك جنباً إلى جنب مع استخدام بعض الوسائط الأخرى مثل الأشرطة الصوتية وأشرطة الفيديو .. وهكذا . ومع ضرورة إتقان المتعلمين للمهارات المتعلقة باستخدام الحاسوب في الحصول على المعرفة ، فإنه يوجد مجال متسع للاختلاف في حجم هذا الاستخدام وتنظيمه واستخدام الوسائط الأخرى ، وذلك وفقاً للإمكانات المتاحة .

٤- تتم عملية التعليم في مناخ يؤدي إلى استمتاع المتعلمين بها ، ويدفعهم إلى مزيد من التعلم . ومن الأساسيات في هذا المجال أن تعكس العلاقة بين المعلم والطلاب المعاني الأساسية المتضمنة في آداب التعامل والمشاركة وحقوق الإنسان ، وذلك في إطار يسوده الود والاحترام .

٥- من المبادئ الأساسية التي يتوقع أن تراعى في عملية تقويم أداء الطلاب في المستقبل مايلي :

أ - المعلم هو الجهة الأساسية المسؤولة عن تقويم أداء الطلاب ، وكذا مجلس معلمي الفصل ( عند اتخاذ قرارات أساسية بالنسبة للطلاب ) ، أما الامتحانات المدرسية فتكون محدودة ( ويرجح أن تكون عند نهاية التعليم الأساسي والمرحلة الثانوية فقط ) .

ب- يشمل تقويم المعلم للطلاب جميع جوانب السلوك الإنساني ( ولا يشترط أن يعتمد في جميع الأحوال على الاختبارات المصنوعة ) .

ج- الغرض الأساسي من عملية التقويم مساعدة الطلاب على النمو في جميع المجالات ، ومن ثم يتركز الاهتمام على تشخيص نقاط القوة وأوجه القصور ومعاونة الطلاب على تجاوز نقاط الضعف .

د- التوجيه التعليمي جزء أساسي من عمل المعلم/الأخصائي النفسي ، وذلك بالنظر إلى الاستناد إلى نظرية الذكاءات المتعددة وتعدد فرص الاختيار في المنهج .

هـ- يوجه اهتمام خاص لاستخدام أساليب غير تقليدية في عملية التقويم ، وذلك مثل التقويم الذاتي ومناقشة التكاليفات والأعمال البحثية التي يقوم بها الطلاب .

أما عن تقويم المنهج وأداء المعلمين ، فإنه يعتمد - بالدرجة الأولى - على سلسلة من عمليات التقويم غير الشكلية<sup>(١١)</sup> تتضمن اجتماعات ومناقشات مكثفة مع المعنيين (شاملة أولياء الأمور والطلاب والمستفيدين... وغيرهم) ، وعمل الاستبيانات ، والاجتماعات الدورية للمعلمين والموجه/الموجهين... وهكذا ، ويحكمها جميعاً الرغبة فى تحسين أوضاع التعليم ، واستجابة المسؤولين لما يتم التوصل إليه (مع وجود بدائل متعددة) .

وفى ضوء ماسبق يتوقع أن تتمثل أهم التغيرات فى أدوار المعلم كما يلى:

- (١) يتمثل الدور الرئيسى للمعلم فى كونه «ميسراً» ، وذلك بالنظر إلى اعتماد تعليم المستقبل على التعلم الذاتى وتوظيف الحاسوب فى الحصول على المعرفة ، وقيامه بصور معينة من التعليم الجماعى . ولذلك يتوقع أن يقوم المعلم بإدارة جلسات الحوار والعصف الذهنى ، وتحديد التكاليفات التى يقوم بها الطلاب ومناقشة ما قد يتوصلون إليه .. الخ ، إضافة إلى الإدارة الإنسانية، للصف الدراسى .
- (٢) التقيف الذاتى المستمر ، وفى مجالات متعددة ، وذلك فضلاً عن متابعة ما يحدث فى المجتمع المحلى وغيره .
- (٣) الإشراف على مجال - أو أكثر - من مجالات الأنشطة التعليمية .
- (٤) يتحمل المعلم المسئولية الأساسية فى تقويم طلابه فى جميع المجالات ، ومتابعة نموهم العلمى والشخصى ، وتقديم - أو اتخاذ مايلزم لتقديم - العلاج المناسب إذا ما اقتضى الأمر ذلك .
- (٥) (وخاصة فى الدول النامية) المشاركة فى أنشطة المجتمع المحلى وتكوين علاقات قوية مع بعض مؤسساته وأفراده .

#### ملاحظات حول برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة

استقرت برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة<sup>(١٢)</sup> كجزء من النشاط المؤسسى لوزارات التربية والتعليم فى معظم - إن لم يكن فى جميع - دول العالم<sup>(١٣)</sup> . ومع

ذلك فيبدو أن إسهامها محدود في الجانب الأكبر من أقطار العالم العربي والدول النامية وبعض الدول المتقدمة ، وذلك بالنظر إلى عوامل أساسية تتمثل في «تقليدية» التعليم وأنساقه الفرعية - بما في ذلك مناهجه ، وبعض جوانب القصور في برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة ، بأبعادها الكمية والكيفية .

تتمثل أهم جوانب القصور الكمية في تباعد الفترات الزمنية لتلك البرامج<sup>(١٤)</sup> ، أما نواحي القصور الكيفية فهي عديدة ، وأحياناً جسيمة ، ويتمثل أهمها فيما يلي<sup>(١٥)</sup> :

- ١- لا يتم اختيار موضوعات البرامج التدريبية في ضوء دراسات خاصة للتعرف على الحاجات التدريبية للمتدربين في الغالب الأعم .
- ٢- مازال الطابع العام للتدريب المباشر الاعتماد على المحاضرات النظرية<sup>(١٦)</sup> .
- ٣- توجد حلقة مفقودة في برامج التدريب - في الغالب الأعم - وهي عدم التخطيط المسبق من جانب المشاركين في تقديم البرنامج التدريبي «السيناريو» الذي يتم تقديمه ، ولدور كل منهم فيه . ومن ثم ، فتوجد مجالات كبيرة للتكرار والعشوائية والتعارض في التوجهات الأساسية في بعض الحالات .
- ٤- لا تكاد أن توجد متابعة لما يمكن أن يترتب على البرامج التدريبية في الميدان . ومن هنا تضعف إمكانات الاستفادة من برامج التدريب في تطوير الواقع المدرسي والإداري<sup>(١٧)</sup> .
- ٥- لا يوجد ما يشير إلى الاستفادة من نتائج «بطاقات التقويم» التي يستكملها المتدربون في نهاية كل دورة تدريبية في أغلب الأحوال .
- ٦- توجد العديد من المشكلات المتكررة في معظم برامج التدريب تؤدي إلى ضعف فاعلية التدريب إلى حد كبير ، وذلك مثل الإخفاق بموعد التدريب في آخر لحظة ، وأحياناً ضعف البدلات في حال التدريب المباشر خارج البلدة أو المدينة التي يعمل فيها المتدرب<sup>(١٨)</sup> .



## مدخل مقترح إلى التطوير ؛ «الشمول» و «التمهين» فى برامج تكوين المعلم التكاملية أثناء الخدمة<sup>(١٩)</sup>

يوجد نظامان أساسيان فى تكوين المعلم أثناء الخدمة ؛ النظام التكاملى - وتكون عادة الدراسة فيه فى حدود أربعة أعوام بقصد الإعداد لممارسة مهنة التعليم ويمنح الخريج فيه شهادة البكالوريوس أو الليسانس فى التربية أو فى مادة معينة والتربية ، ونظام الإعداد التتابعى - ويلتحق به خريجو التعليم العالى من التخصصات الأخرى بقصد إعدادهم لممارسة مهنة التعليم، ويستغرق البرنامج عادة عام دراسى واحد دراسة متفرغة أو عامين دراسيين لبعض الوقت . وتتركز مقترحاتنا الواردة هنا على نظام الإعداد التكاملى .

وقبل تناول هذه المقترحات ، يجب الإشارة إلى تحفظ أساسى ، أن تلك المقترحات يمكن أن تكون فعالة فى النظم التعليمية التى تتجاوز ، أو تسعى إلى تجاوز ، صورة التعليم «التقليدى» من حيث وظيفة التعليم والمعلم ونظم التدريس والتقييم (على الأقل) ، وحيث تنشأ مهنة للتعليم، أو على الأقل تأخذ ملامحها فى التشكل .

وبعد هذا التحفظ الهام يشير الكاتب إلى أن المقصود بالشمول أن تتضمن برامج تكوين المعلم أثناء الخدمة جوانب أكاديمية وجوانب تربوية ونفسية ومهنية وجوانب ثقافية ، ويقصد بالتمهين أن تقدم هذه البرامج بصورة تقبل المقارنة بالواقع التعليمى الحالى أو المستهدف مستقبلاً<sup>(٢٠)</sup> .

ويلاحظ على هذا المدخل المقترح أن له بعض الخصائص والمتطلبات الخاصة ؛ منها أنه نسبي أى يتوقف على درجة التقدم الذى حققته دولة ما فى مجال التعليم أو ذلك الذى تستهدفه ، وأنه يتطلب توافر «كتلة حرجية»<sup>(٢١)</sup> من أعضاء هيئة التدريس بمعاهد أو كليات تكوين المعلم ، كما أنه يتطلب قدراً كبيراً من المرونة واتخاذ القرار بإحداث تغييرات معينة وتنفيذها الفورى .

ورغم أن ذلك لا يتوافر لنظم التعليم ولعملية تكوين المعلم فى معاهد وكليات تكوين المعلم فى السواد الأعظم من أقطار الوطن العربى والدول النامية وبعض الدول المتقدمة ، إلا أن البدائل لهذه المقترحات ليست جيدة (فى أفضل تقدير) ، كما أنه يجب الشروع فوراً فى تشكيل «الكتلة الحرجية» اللازمة للتغيير .

## هوامش الفصل السادس

(١) أنظر :

Anderson, Lorin W. (1997). "Teacher Preparation for Post-Modern Schools". In : Cummings and McGinn, Op cit ( pp. 197-211). PP. 203-207

ويتضمن هذا المقال تحليلاً للتناقضات الظاهرية (غير الصحيحة) بين كل من النظرية والبحث العلمي من جهة والممارسة في عمل المعلم من جهة أخرى ، كما يطرح الدعوة إلى المعلمين إلى تجربة أفكار جديدة تدعو إلى استخدام الخبرات العملية في مواجهة التدريب على الصنعة، apprentice-ship حيث تقع الخبرات العملية في صميم تعليم المعلم .

(٢) هذا القسم مأخوذ عن المرجع التالي (مع بعض التعديلات المحدودة):

فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص ص ٢٠٤-٢٠٧ .

ويلاحظ أنه بالرغم من أن هذا الحديث يركز على المفكرين في مصر ، فإن هذه الرؤى موجودة ، وموضع صراع ، في معظم دول العالم .

(٣) الواقع أنه يمكن إرجاع جذور هذه النظرة إلى «نظرية التدريب الشكلي» حيث كان يعتقد بوجود علاقة بين مناشط تعليمية معينة ونواتج تعليمية بعينها ، كما كان يعتقد أن كثرة المعارف تؤدي إلى تدريب العقل وتنمية الذكاء وتعديل السلوك ، وقد ثبت خطأ هذه المقولات .

(٤) التي تصنف عادة في هذا السياق على أنها معرفية ووجدانية ومهارية.

(٥) ومن هنا تصبح إحدى «النصائح» الأولية التي يتلقاها المعلم الحديث (خريج كلية التربية غالباً) هي «أن ينسى أولاً ما تعلمه في الكلية» (مع كل تحفظاتنا على ما يتعلمه الطالب المعلم في الكلية) ، كي يندمج في إطار نسق التعليم القائم .

(٦) كما نشير إلى أهمها في نهاية القسم الحالي .

(٧) كما يتمثل ذلك في توزيع خطة الدراسة بين المجالات التربوية وغير

التربوية ، ومقترحات إضافة عام خامس في كليات التربية لدعم الدراسة الأكاديمية ، والاعتماد على نمط «الإعداد التتابعي» بصورة أساسية .. وهكذا .

(٨) لمزيد من التفصيلات في هذا الشأن ، أنظر :

Mina, Faye M. (March 1999). "Programmes of Teacher Education in Egypt from the Perspective of Teaching Future Curricula", *International Journal of Curriculum Development and Practice*, 1 (1), Hiroshima, Curriculum Research and Development Association, pp. 55-65.

وملحق رقم (٤) :

فايز مراد مينا (ديسمبر ١٩٩٩) . «مناهج التعليم في مصر في عصر العولمة؛ نقد ذاتي» . في : محمود كامل الناقية (المحرر) ، العولمة ومناهج التعليم ، وقائع المؤتمر القومي السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (ص ص ١٢٠-١٣١) . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

(٩) هذه الأفكار عامة ، ويمكن الأخذ بها في ضوء صورة معينة للمجتمع . لاحظ أن الجانب الأكبر من الأفكار الواردة هنا مأخوذ عن :

فايز مراد مينا (يوليو ٢٠٠١) . اتجاهات مستقبلية في مناهج التعليم ، ورقة مقدمة بدعوة خاصة إلى «الندوة التربوية» ضمن فعاليات اجتماع اللجنة المركزية لاتحاد المعلمين العرب ، القاهرة ، ١١-١٢ يوليو ٢٠٠١ (مطبوعة في كتيب خاص) . ص ص ٢٨-٣٠ ، ص ص ١٢-١٣ .

وتجدر الإشارة إلى أن بعض هذه الأفكار ، أو بعض الأفكار ذات الصلة ، قد وردت في بعض الأجزاء السابقة بصورة أو بأخرى .

(١٠) حيث يتوجه اهتمام الطلاب بالدرجة الأولى إلى جمع البيانات ذات الصلة بموضوع المشكلة ، دون أن يطلب منهم «حفظ» هذه البيانات . هذا ، ويتوقع أن تبقى العديد من المعارف والمعلومات في ذاكرتهم نتيجة استماعهم

بالدراسة ورغبتهم في تقديم حلول للمشكلة موضع الاهتمام ، وتناولهم الأفكار ذات الصلة .

(١١) أنظر : فايز مراد مينا (١٩٩٤) ، مرجع سابق ، ص ١٣٧-١٤٢ .

(١٢) وغالباً ماتوجد أيضاً برامج للعاملين في وزارة التربية والتعليم من غير المعلمين (من المديرين والموجهين ، والإداريين ... وهكذا) .

(١٣) وتنشأ لذلك عادة إدارات تتولى إدارة هذه البرامج يطلق عليها - على الأرجح - إدارات «التدريب» ، ويطلق على البرامج التي تقدمها هذه الإدارات «البرامج التدريبية» (سواء للمعلم أو لغيره من العاملين في هذه الوزارات) .

(١٤) على سبيل المثال ، يصل معدل تكرار هذه البرامج في مصر بعد إدخال برامج «التدريب عن بعد» (الفيديو كونفرنس) للمعلمين والعاملين الآخرين بالوزارة إلى مرة كل حوالي أربع سنوات ، علماً بأن ذلك غير متوافر في العديد من الدول .

أنظر : فايز مراد مينا (٢٠٠١ ب) ، مرجع سابق ، ص ١١٦-١١٧ .

(١٥) أنظر : المرجع السابق ، ص ١١٧-١١٨ .

ولاحظ أننا سنستخدم في هذا القسم مصطلح «تدريب» ، وهو المصطلح الشائع لوصف هذه البرامج ، وهو ما يكاد أن يتفق مع واقعها .

(١٦) وكذلك ، فإنه في مصر لا يتم توظيف إمكانات الحوار والنقاش في شبكة التدريب عن بعد في العديد من الحالات .

(١٧) قد يؤدي غياب الحضور المباشر للمدرب في حال استخدام شبكة التدريب عن بعد إلى صعوبة تقدير ما أفاده المتدربون بصورة واقعية .

(١٨) وذلك بالإضافة إلى مشكلات أخرى في حال مصر غالباً ، من أهمها ، تركيز برامج التدريب الجديدة في الأشهر السابقة لنهاية السنة المالية لاستنفاد المخصصات المالية في بند التدريب مما ينشأ عنه تعجل في اختيار وتصميم وتنفيذ البرامج ، وحدث بعض الأعطال الفنية في بعض المحافظات أثناء استخدام شبكة التدريب عن بعد مما يقلل إمكانات الاستفادة منها ويسبب هدراً في الوقت والنفقات ، وإرسال عدد كبير من المعلمين في

بعثات قصيرة إلى الخارج مما ينشأ عنه «تجمعات مصرية» ويضعف الاحتكاك الثقافي الذي يقع في صميم أغراض التدريب .

(١٩) سبق للكاتب أن استخدم مصطلح «التوازن» بدلاً من «الشمول» ، ولكنه يفضل في السياق الحالي المصطلح الأخير ، بالنظر إلى ما يحمله مصطلح «التوازن» من إحاءات سلبية ، وذلك مثل «الحل الوسط» ، «المحدودية في استخدام مكونات هذا التوازن» .. وهكذا .

أنظر : فايز مراد مينا (١٩٩٤) ، مرجع سابق ، ص ١٦٦-١٦٩ .

(٢٠) على سبيل المثال : المعلم «كميسر» ، تكامل مناهج الدراسة ، الاهتمام بالأنشطة التعليمية ، استخدام حل المشكلات والسعي نحو تنمية الإبداع ، توظيف الحوار والعصف الذهني والتعلم التعاوني .. وهكذا .

(٢١) الأصل في مفهوم الكتلة الحرجة أنه مفهوم فيزيائي يتعلق بالشروط اللازمة للانفجار النووي . أما في العلوم الاجتماعية فيقصد به النسبة اللازمة من أفراد المجتمع لإحداث تغيير اجتماعي في مجال معين . وتقدر بنسبة ١٧٪ تقريباً من جملة أفراد المجتمع ممن يتبنون التغيير ويسعون بقوة إلى إحداثه ، وهذه النسبة تمثل - تقريباً - المساحة تحت المنحنى الاعتيادي المقابل للانحرافين المعياريين المتطرفين (على أحد جانبي المنحنى) . ويرجع افتراض إمكان هذه النسبة من أفراد المجتمع لإحداث التغيير في اتجاه ما إلى قدرتها على جذب النسبة الأكبر من أفراد المجتمع (حوالي ٦٧٪) والتي يغلب عليها الوسطية . وبطبيعة الحال ، فإنه من الضروري توجيه الدعوة إلى التغيير إلى أكبر قطاعات من المجتمع المطلوب إحداث التغيير فيه ، رغم أن القوة المؤثرة فعلياً تصل نسبتها إلى حوالي ١٧٪ فقط .

(ولقد تعرف الكاتب على هذه الفكرة من أ.د. رشدي فام) .

أنظر : رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ٣٩٦-٣٩٧ .



## الفصل السابع

### البحث التربوي

#### مقدمة

مما لا جدال فيه أن المجتمع المصري والمجتمعات العربية عموماً ، ومجتمعات الدول النامية مع بعض الاستثناءات المحتملة، تفتقد ثقافة البحث العلمي، وأن هذه المجتمعات تعيش مستهلكة (أو متطفلة) على منتجات الدول المتقدمة فيما يعرف اختصاراً بـثقافة تسليم المفتاح، وبهذا تصبح أكبر طاقة معطلة في بلادنا هي طاقة البحث العلمي نتيجة لافتقار الطلب الاجتماعي عليه<sup>(١)</sup>. يصدق هذا على كافة مجالات التخصص والعمل والحياة، ومن بينها مجال التربية والتعليم<sup>(٢)</sup>. وبطبيعة الحال، لا يمكن أن نستسلم لهذا الواقع، فعلينا أن نقاومه وأن نبذل قصارى جهدنا من أجل تغييره، ولعل مجال إسهامنا الرئيسي في ذلك يتمثل، إلى جانب كشفنا عن أبعاد المشكلة وخطورها، في سعينا إلى ترقية البحث التربوي.

ومن المفيد أن نسترجع في السياق الحالي ماسبق أن افترضناه من أن يكون الغرض الأساسي من العلم فهم الواقع بقصد التأثير فيه وتغييره<sup>(٣)</sup>. ومن ثم تجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت العلمية، تعني زيادة فهمنا للواقع في ضوء معارف جديدة وإعادة تصور لتشابكاتها وتأثيراتها في الظاهرة موضع الدراسة - بقصد التأثير فيها أو تغييرها، فإن محاولة التمييز التي تجرى حالياً بين العلمية، والأكاديمية، قد لا تكون واردة في المستقبل القريب، وذلك بالنظر إلى التأثيرات المحتملة لفكر التعقد الآخذ في الانتشار في الأوساط الأكاديمية، بحيث تأخذ الحدود الفاصلة بينهما في الاختفاء<sup>(٤)</sup>. ولعل مما يشجع على هذا تزايد إمكانات توظيف أساليب بحثية غير تقليدية في قضايا التربية<sup>(٥)</sup>، وإمكانية إسهام قطاعات كبيرة من المعنيين بالعملية التربوية في البحث التربوي، وفي مقدمتهم

المعلمين<sup>(١)</sup> .

ويتناول الفصل الحال الموضوعات التالية :

- ١- اتجاهات نامية في البحث العلمى .
- ٢- ملاحظات إجرائية لدعم الاتجاهات السابقة في البحث التربوى .
- ٣- متطلبات أساسية للبحث التربوى .
- ٤- ملاحظات على بحوث طلاب الدراسات العليا والبحوث المنشورة في مجال المناهج فى العالم العربى .

#### اتجاهات نامية في البحث العلمى<sup>(٧)</sup>

وتتمثل أهم هذه الاتجاهات فيما يلى :

- ١- ربط الجزء (الموضوع الجزئى) بالكليات التى ينتمى إليها ، وذلك فى ضوء نظرة عبر معرفية ، والسعى إلى تحديد أكبر عدد من المتغيرات التى تؤثر على الظاهرة موضع الدراسة ، والتشابكات المختلفة فيما بينها .
- ٢- استخدام مصادر متعددة فى زيادة المعرفة بالظاهرة موضع الدراسة والعوامل المؤثرة عليها وتشابكاتها مع الظواهر الأخرى ، ومقارنتها بمعرفتنا الحالية ، وإعادة بناء فهمنا للظاهرة موضع الدراسة (بما فى ذلك تشابكاتها مع الظواهر الأخرى) . ويرتبط بذلك أن أحد المعايير الأساسية لتقييم البحث هو ما يقدمه من إبداع مفاهيم جديدة وتنظير جديد وإمكانات تطبيقية جديدة .
- ٣- تزايد الاعتماد على الدراسات الميدانية (وليست التجريبية) ، واتخاذها أنماطاً غير تقليدية . وخاصة حلقات النقاش والحوار والعصف الذهنى والمقابلات الشخصية ، مع بذل جهد هام لدراسة الحالات الخاصة (أو الشاذة) ، ويرتبط بذلك إعلاء شأن دراسات الحالة .
- ٤- التسليم بعدم إمكان الوصول إلى «تنبؤات» وتركيز الاهتمام على «التنبؤ المشروط» ، أى محاولة إيجاد إجابات شرطية للشروط الابتدائية التى يحتمل وجودها أو التى يسلم الباحث بها .



٥- النظر إلى النتائج التي يتم التوصل إليها باعتبارها «نتائج مبدئية» ، وإعطاء عناية خاصة إلى مناقشة هذه النتائج المبدئية على أوسع نطاق ونقدها ، بقصد التوصل إلى صورة معدلة لها (مع التأكيد على عدم اليقين فيها) . ومن المتوقع أن تمثل هذه المرحلة في المستقبل جزءاً أساسياً من أي بحث .

٦- يؤدي التجريب الميداني للنتائج التي تم التوصل إليها (بما في ذلك تجريب الإبداعات التكنولوجية) ، إلى تقديم وسائل جديدة لزيادة معرفتنا ونقدها ، والارتقاء بها في عملية نامية مستمرة .

٧- تعد القابلية للبطان ، و المعرفة السالبة ، (٨) ، وما يرتبط بها من إبداعات ، أحد المصادر الأساسية للمعرفة العلمية وإمكانات نموها وتجديدها .

ملاحظات إجرائية لدعم الاتجاهات السابقة في البحث التربوي (٩)

وفيما يلي أهم هذه الملاحظات :

١- عدم الاعتماد على النماذج الخطية بكل صورها كعصر أساسي في البحث العلمي - أو على الأقل كعصر وحيد - سواء أكانت : الدراسات الارتباطية البسيطة ، الدراسات الارتباطية الخطية المتعددة (التي تعتمد على الانحدار الخطي المتعدد) ، النماذج التجريبية التي تعتمد على الضبط التجريبي (مجموعة أو مجموعات تجريبية/ مجموعة أو مجموعات ضابطة) . بل على النقيض ، تستخدم نماذج غير خطية مستمدة من نظريات مثل نظرية الفوضى (الهولوية أو الشواش) ونظرية الكارثة .

٢- تزايد الاهتمام بدراسة التفاعلات بين المتغيرات المستقلة المؤثرة في متغير معين ، وبالعلاقات بين مجموعة من المتغيرات المستقلة ومجموعة من المتغيرات التابعة لها (مثلاً : ارتباط المجموعات - canonical correlation) ، مع التبصر بحدود استخدام النتائج التي يتم التوصل إليها من ذلك ، وعدم الاعتماد عليها كمصادر وحيدة أو تكميلية .

٣- استخدام النتائج التي تنشأ عن الارتباط بين عدد كبير من المتغيرات ، وخاصة تلك التي يصعب تفسيرها (مثل نتائج التحليل العاملي - factor analysis والتفقيب في البيانات data mining) ، كنقاط انطلاق للمناقشة والحوار

وجمع مزيد من البيانات ، ودراسة إمكانات تطبيقها ، والمساهمة في استبعاد بعض الفروض مرحلياً ، دون اعتبار أن لها صفة العمومية أو أنها تمثل نتائج لها قيمة في حد ذاتها .

٤- عدم اللجوء إلى مقياس واحد - حيث ينظر إلى المقياس عادة على أنه مجموعة من العبارات أو الأداءات التي تقيس متغيراً واحداً أو خاصية واحدة<sup>(١٠)</sup> ، وإنما إلى مقاييس متعددة ، والتعامل مع نتائج تطبيقها - كما في الإطار السابق - باعتبارها نقاطاً أولية للنقاش في منظور أشمل . ويرتبط بذلك إعادة النظر في الأساليب التي تتخذ عادة في ضبط هذه المقاييس .

٥- عدم الاقتصار على مقاييس الدلالة الإحصائية ، وإنما الامتداد إلى مقاييس أبعد ، وذلك مثل قوة تأثير المعالجات<sup>(١١)</sup> من أجل التوصل إلى معلومات أدق تستخدم في إطار البحث الشامل .

٦- يرتبط بما سبق أنه يرجح اندثار الدراسات الفردية، حيث يتم بصورة أساسية الاعتماد على البحوث الجماعية ، وإن كان من الوارد تدريب الباحثين على مهارات البحث العلمي ، والتي هي بالضرورة جد مختلفة عن تلك المهارات الحالية ، والاستمرار في منح الدرجات العلمية العليا للأفراد، نتيجة لتقديمهم نماذج مصغرة للبحث وفقاً للأسس السابقة .

٧- يراعى تزايد سرعة الإلقاء بين الدراسات المستقبلية، والبحث العلمي، في صورته المتطورة ، حيث تتقارب أسسهما المشتركة - وخاصة من منظور التعقد ومنهجيته ، حتى أنه يمكن القول بأن الطابع المستقبلي ينبغي أن يطبع البحث العلمي، في جميع المجالات ، باعتبار دراسة المستقبل مكوناً أساسياً في البحث في أي مجال .

#### متطلبات أساسية للبحث التربوي

وتتمثل أهم هذه المتطلبات فيما يلي<sup>(١٢)</sup> :

١- نشر ثقافة البحث التربوي . ومعنى ذلك سعى كافة العاملين في مجال التعليم من معلمين ومدرّاء وموجهين .. الخ ، إلى التعامل مع المشكلات التي يواجهونها بأسلوب «بحثي» ، وبحيث تتاح لهم الفرصة للتدريب على القيام

بذلك ، وأيضاً فرصة عرض خبراتهم - بصور مختلفة - وتبادلها مع الآخرين .

٢- إنشاء آليات للتعرف على احتياجات الميدان - وخاصة المدارس ، وتوظيف أساليب غير تقليدية <sup>(١٣)</sup> في التعامل مع قضايا الميدان ومشكلاته . ويتوقع أن تلعب نقابات المعلمين وجمعياتهم المهنية دوراً محورياً في هذه الآلية .

٣- التخطيط لإجراء مجموعة من البحوث الكبرى سنوياً ، والتي تكون ذات أهمية خاصة لاتخاذ القرار وتطوير التعليم مستقبلاً ، وتطرح على الجامعات والجهات البحثية <sup>(١٤)</sup> .

٤- تمويل بعض البحوث التي تتقدم بها الجامعات والمراكز البحثية بمبادرات منها ، بحيث يكون لها أهمية خاصة من وجهة نظر السلطات التعليمية المسؤولة (وقد تتم المفاضلة بين عدد من مقترحات البحوث سنوياً) .

٥- إعطاء أهمية خاصة للنشر وتوثيق البحوث التربوية وملخصاتها - بصور مختلفة ، مطبوعة وإلكترونية .. وهكذا ، مع إتاحة الفرصة لتقويم حركة البحث التربوي في كل فترة زمنية .

#### ملاحظات على بحوث طلاب الدراسات العليا والبحوث المنشورة في مجال المناهج في العالم العربي

وتشمل هذه البحوث رسائل الماجستير والدكتوراة والبحوث المنشورة في المجلات العلمية ، والتي غالباً ما يقوم بإعدادها أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية . وفيما يلي أهم الملاحظات في ضوء رؤية الكاتب <sup>(١٥)</sup> عما يشيع في جرائد الضعف في بعضها :

١- مفهوم مشكلة البحث : بالرغم من اعتقادنا في وحدة النظرية والتطبيق ، وفي أهمية أن تقوم البحوث التي تجرى في مجال التربية - وغيره من المجالات - في عالمنا العربي بالتصدي لحل مشكلات واقعية ، إلا أن الفهم السائد لدى الباحثين بأن مصطلح «مشكلة» الوارد في «مشكلة البحث» لا بد وأن يشير إلى «مشكلة واقعية» ، وأنه - بطبيعة الحال - يكون لها مضامين سلبية ، حيث يقوم البحث «بعلاجها» ، لا يوجد مايسنده في الأدبيات <sup>(١٦)</sup> .

والواقع أن مصطلح «مشكلة البحث» أقرب ما يكون إلى «موضوع البحث»، وقد يكون - أو لا يكون - هذا الموضوع يمثل «مشكلة» بالمعنى الحرفي للكلمة. فإذا تم تناول مشكلة واقعية فينتوقع تعريفها بإحدى الطرق الثلاث الآتية على الأقل؛ بدلالة الأنساق المؤثرة في نسق المنهج - في حال تغير هذه الأنساق وعدم وجود تغير يقابل ذلك في المنهج (من أجل تحقيق توازن نسق المنهج equilibrium)، أو الاختلاف بين المخرجات الواقعية للمنهج والمخرجات المستهدفة منه، أو لتحقيق الاتساق بين الأنساق الفرعية للمنهج - الأهداف والمحتوى... الخ (من أجل تحقيق اكتمال نسق المنهج completeness) (١٧). وخلاصة القول، أن الربط بين موضوع البحث وتحليل الأنساق وما يتصل به من عمليات يؤدي إلى نظرة أكثر شمولاً، وإلى وضوح وتحديد مشكلة البحث في ضوء إطار مرجعي يبدو مقبولاً.

٢- أحادية البعد: بالرغم من الطبيعة المعقدة لموضوعات البحث في مجال المناهج، فإنه يتم تناولها غالباً بصورة أحادية. وقد تأخذ أحادية البعد صوراً متعددة، منها: علاقة أحادية (تأثير أو فعالية...) مما يأخذ صورة العلاقة بين متغيرين، أحادية المتغير التابع، أحادية المقياس (١٨)، أساليب ضبط الاختبار (١٩)، التركيز على جانب واحد (٢٠)..<sup>٢٠</sup> أو غير ذلك.

٣- إخلو من النقد: تخلو عادة البحوث (أو تكاد) - وأطرها النظرية - من النقد. وقد يؤدي ذلك إلى أن يشمل البحث الواحد أفكار متناقضة من مصادر مختلفة، دون اتساق فيما بينها. ويرجع ذلك بالدرجة الأولى إلى عدم تبني مواقف (مسلمات) فارقة تحدد موقع الباحث من الأفكار الرئيسية - ومن الباحثين والمؤلفين - في مجال الدراسة، وفي كثير من الأحيان عدم جرأة الباحث على مناقشة أفكار لكتاب أو لمفكرين مشهورين. فإذا أخذنا في الاعتبار أن أحد معايير البحث الجيد طرح وجهات نظر جديدة، بما يتضمنه ذلك من إعادة البناء النظري للمجال، فإننا ندرك خطر هذا الوجه من أوجه القصور.

٤- تناول الدراسات السابقة: غالباً ما يتم تناول الدراسات السابقة بصورة روتينية

مملة (تلخيص مبسّط لبعض عناصرها) ، دون إبراز لإسهام البحث الجديد في المجال ، أو الشغرة التي يقوم بسدها ، مع تناول سطحي - غالباً - لما أفاده الباحث من الدراسات السابقة .

٥- التجريب : يكثر استخدام التجريب في البحوث في مجال المناهج ، ويرتبط التجريب عادة بأحادية البعد وأحادية العلاقة أو التأثير أو الفعالية مما يتناوله البحث . ومع استحالة الحصول على نتائج ذات قيمة نتيجة للتجريب في بحوث المناهج - والبحوث بعامة ، وذلك بالنظر إلى عدم إمكان حصر المتغيرات ذات الصلة بمجال البحث وضبطها ، فإنه من الوارد استخدام التجريب كأحدى الوسائل ، إلى جانب العديد من الوسائل الأخرى ، كما يفضل اتخاذ النتائج التي يتوصل إليها الباحث من التجريب كفروض أولية تخضع للنقاش والحوار والاختلاف .. الخ ، دون الوقوع في «أوهام» الموضوعية أو «يقينية» النتائج . ويرتبط بذلك الحاجة إلى مزيد من الاهتمام بالدراسات الميدانية ودراسات الحالة .

٦- اللجوء إلى المحكمين : من المعروف أن الباحث قد يلجأ في حالات معينة إلى بعض المحكمين ، ولكن أن يصبح هذا ظاهرة في البحوث العربية ، كما قد يتكرر في البحث الواحد أكثر من مرة ، فإنه يصبح خطراً على البحث وعلى تكوين الباحثين (٢١) . لاشك أن الباحث أقدر على التعامل مع دقائق بحثه ، بصورة تتجاوز أفضل الأساتذة من غير المهتمين بمجال البحث الدقيق (٢٢) . وعندما تهدد ظاهرة التحكيم بناء الباحثين ، فإنه يحسن عدم اتباعها ، أو وضع ضوابط صارمة لاستخدامها (٢٣) .

٧- عدم الالتزام بالأطر النظرية : يشيع بين الباحثين الخروج ، غالباً بدون مبرر ، على ماسبق أن تبنيه من أطر نظرية ، كأن يتم تطبيق أسلوب دلفاي Delphi technique دون اللجوء إلى «قمم» المتخصصين ، أو استخدام التعلم من أجل التمكن ، بنسب تمكن تقل عن ٨٠ % ، أو الربط بين مستويات بلوم المعرفية وأعمار أو مراحل تعليمية معينة (مثلاً مستويات التذكر والفهم والتطبيق للمرحلة الابتدائية ؟) .. وهكذا ، مما يضع شكوكاً حول مصداقية هذه البحوث ونتائجها ، بل وأحياناً حول جدية الباحثين (في أفضل

الأحوال<sup>(٢٤)</sup>.

٨- عدم توظيف التكنولوجيا المتطورة والمصادر الأصلية : مازال عدد قليل نسبياً من الباحثين يستخدم شبكة الإنترنت في جمع البيانات أو الحاسوب في إجراء عمليات التحليل الإحصائي<sup>(٢٥)</sup> ، أو ممن يرجعون إلى دوائر المعارف والمعاجم والقواميس .. وهكذا من مصادر المعرفة الأصلية .

ورغم أننا نقدر الصعوبات التي يتعرض لها الباحثين في مصر والعالم العربي ، سواء فيما يتعلق بجوانبها الإدارية<sup>(٢٦)</sup> أو بالإمكانات البشرية والمادية ، فإن مراعاة الملاحظات السابقة ، ومعظمها لا يتطلب إمكانات مادية خاصة ، يؤدي إلى نقلة نوعية في مستوى البحوث التربوية .

### هوامش الفصل السابع

- (١) أنظر : إسماعيل صبرى عبدالله (١٩٩٦) ، مرجع سابق ، ص ٢٢ .
- (٢) وذلك بالرغم من إنشاء هيئات بحثية (أو أخرى شبه بحثية) في مصر في مجال التربية ؛ المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، المركز القومى للاختبارات والتقييم التربوى ، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية .
- ويبدو أن البحث التربوى فى مصر لا يستخدم فى اتخاذ القرار . ويكفى أن نشير فى هذا السياق إلى أن الجانب الأكبر من البحوث التربوية كانت تالية لاتخاذ قرارات تعليمية أساسية ، وليست سابقة لها (وذلك مثل قرار إلغاء الصف السادس الابتدائى) . والأرجح أن نتائج هذه البحوث تأتى مدعمة للقرار المتخذ (والذى يثبت خطئه بعد سنوات محدودة) .
- أنظر : فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص ١٤١ .
- (٣) أنظر : الفصل الثانى .
- (٤) فالأكاديمية ، وإن كان لها نفس الهدف مثل «العلمية» - إلا أنها تتسم عادة «بالجزئية» ، سواء فى موضوع الدراسة أو متغيراتها أو التشابكات فيما بينها ، و«المبالغة فى التدقيق فى الوسائل المستخدمة والمصادر» - وخاصة فى المراحل الأولى من ممارسة العمل الأكاديمى - حيث يؤدى الانشغال بذلك فى الغالب إلى وضع قيود على الإبداع فى مجال هذا العمل ، والاهتمام بالوصول إلى نتائج عامة توصف بأنها «يقينية» (أو أقرب إلى اليقينية) ، مع إغفال - أو عدم إعطاء العناية الكافية - بالحالات الخاصة أو النادرة أو الشاذة ، ومن ثم فإنه يتوقع بعد سيادة فكر التعقد أن تقترب «الأكاديمية» من العلمية .
- أنظر : فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق ، ص ٥٦-٥٧ .
- (٥) وذلك مثل الإثنوجرافيا والبحث الإجرائى والدراسات النقدية .
- أنظر : ملحق رقم (٢) .
- (٦) أنظر : McNeil, Op cit, pp. 446-450

(٧) هذه الاتجاهات تأخذ في النمو في البحث العلمي بوجه عام ، بما في ذلك البحث التربوي . والجدير بالذكر ، أنه إذا كان يتم تناول البحث التربوي في إطار البحوث الاجتماعية عادة ، فإن الكاتب يتناول هذا المجال البحثي في إطار أعرض يشمل البحث العلمي بعامه ، منطلقاً في ذلك من نظرة موحدة إلى كل من العلم والبحث العلمي .

وهذه الاتجاهات مأخوذة عن :

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق ، ص ٥٧-٥٨ .

(٨) أنظر : نبيل على ، مرجع سابق .

(٩) المصدر الأساسي لهذه الملاحظات :

فايز مراد مينا (أكتوبر ٢٠٠٠) ، مرجع سابق ، ص ٥٨-٦٠ .

(١٠) فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، الطبعة الأولى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية . ص ٢١-٢٢ .

(١١) أنظر :

رشدى فام منصور (١٩٩٧) . حجم التأثير : الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٦ ، يونيو ١٩٩٧ ، ص ٥٧-٧٥ .

فؤاد أبو حطب وآمال صادق ، مرجع سابق ، ص ٤٣٨-٤٤٣ .

(١٢) هذه المتطلبات مأخوذة عن :

فايز مراد مينا (٢٠٠١ ب) ، مرجع سابق ، ص ٢٢٨-٢٢٩ .

(١٣) أنظر : الهامش رقم (٥) في هذا الفصل .

(١٤) وفي إطار ذلك ، فإنه يتوقع أن تتحول وظيفة المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (في مصر) بصورة رئيسية إلى جهة إشراف وتقييم لهذه البحوث ، وللتطبيقات المحتملة لها .



(١٥) ونؤكد مرة أخرى أن هذه الرؤية لا يشترط أن تكون «صحيحة» أو «أصح» من الرؤى الأخرى . ونشير كذلك إلى أن بعض هذه الملاحظات يتزايد تواترها في الرسائل الجامعية ، وأن البعض الآخر يتزايد تواترها في بحوث أعضاء هيئة التدريس ، وإن كانت العلاقة غير منقطعة بين الحالين .

(١٦) أنظر على سبيل المثال :

Kerlinger, Fred N. (1973). **Foundations of Behavioral Research**, Second edition. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc. PP. 17-18

وذلك بالرغم من اختلاف الكاتب وتحفظاته على بعض ما يطرحه هذا العمل من منظور أحدث) .

(١٧) أنظر :

- الفصل الأول .

- فايز مراد مينا (١٩٩٢) ، مرجع سابق ، ص ٢٥ .

(١٨) كما هو الحال في مقاييس الميول نحو المادة (أو كما تسمى خطأ بالاتجاهات) ، حيث تبني فكرتها الأساسية على أحادية البعد (أي أن جميع بنودها تقيس نفس الشيء) ، أو نموذج راسخ الأحادي المعلم، في المجال المعرفي .

(١٩) كما في اللجوء إلى قياس ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية أو التجانس الداخلي ، أو استخدام مؤشر واحد لصدق الاختبار .

(٢٠) وقد يأخذ ذلك صوراً متعددة ؛ التركيز على «مجال المناهج» دون الأخذ في الاعتبار التشابكات مع مجالات علم النفس التربوي والصحة النفسية وفلسفة التربية والإدارة التعليمية والتربية المقارنة .. وهكذا ؛ أو مجال دراسي واحد رياضيات ، علوم ، .. وهكذا ، أو أحد فروع (قراءة ، كتابة ... الخ) ، أو مجال سلوكي واحد (معرفي أو مهاري أو وجداني ... وفقاً لما هو سائد) ، وذلك في الوقت الذي تنتشر فيه الدعوة إلى تكامل المعرفة الإنسانية .

(٢١) وذلك بافتراض حسن النية . وكل من مارس التحكيم من أعضاء هيئة التدريس في العالم العربي لديه غالباً خبرات «سيئة» تتعلق بهذا النوع من المناشط .

(٢٢) يفترض أن المتخصص أو المهتم بالمجال له كتابات منشورة يمكن الرجوع إليها على الأرجح . والشائع أن كل عضو هيئة تدريس في المجال يقوم بتحكيم موضوعات ومجالات مختلفة ومتنوعة .

(٢٣) لسنا ضد استشارة عدد محدود من الخبراء ، ولكن للتحكيم مفهوم آخر ، فالمحكم أقرب إلى «القاضي» . والجدير بالذكر ، أن الباحث قد لا يأخذ بآراء مستشارية ، مما يصعب أن يتم مع «غلبة من المحكمين» .

(٢٤) صادف الكاتب بعض بحوث دلفاي التي طبقت على معلمين عاديين على نطاق واسع . كذلك ، كمثال على البحوث التي تم استخدام نسب مختلفة للتمكن منها ، أنظر :

وزارة التربية والتعليم والمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٠) .  
تقرير جمهورية مصر العربية ، تقييم ٢٠٠٠ ، مقدم إلى المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع ، القاهرة ، ٢٤ - ٢٧ يناير ٢٠٠٠ . ص ١٠٤-١٠٧

أما الأمثلة على ربط المستويات المعرفية لبلوم ومرحلة عمرية أو تعليمية معينة ، فهي عديدة .

(علماً بأننا نختلف حول الأطر النظرية المشار إليها ، ولكن يجب استخدامها دون تحريف حال تبنيها) .

(٢٥) غالباً ما يلجأ الباحثون إلى خبير في الإحصاء لإجراء عمليات التحليل الإحصائي ، ومن ثم فنادرأ ما يقومون بالاستخدام الواعي للإحصاء أو دراسة مقاييس الدلالة التربوية (قوة تأثير المعالجات) إلى جانب مقاييس الدلالة الإحصائية .

(٢٦) ويتضمن ذلك الإجراءات المعقدة لإجراء البحوث من تصاريح وخلافه . ومن الطريف أنه غالباً ما تقتصر هذه الإجراءات على البحوث التي يقوم بها

أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا فى الجامعات والمعاهد العليا ،  
وأنها لاتنسحب - على الأرجح - على البحوث المشتركة مع جهات أجنبية  
( حيث تكون ضمن إتفاقيات مشتركة ) . كذلك ، فإن بعض البيانات التى  
يجب الحصول عليها بموجب ترخيص خاص - وغيرها من البيانات التى  
يتوقع حظرها ، متاحة على شبكة الإنترنت فى بعض المواقع الخاصة ببعض  
الجهات المصرية و/أو الأجنبية .



## الفصل الثامن إدارة التعليم

### مقدمة

يؤثر نسق الإدارة المجتمعي السائد في بلد ما على إدارة التعليم كنسق فرعى له ، مما يؤثر بدوره على مناهج التعليم بشكل مباشر . فأنماط الإدارة التعليمية السائدة تحدد من يتخذ القرار بشأن المنهج وتطويره ، حيث تختلف الإدارة المركزية على المستوى القومي ، والإدارة اللامركزية على مستوى الإقليم أو المحافظة أو الحى ، وصولاً إلى الإدارة اللامركزية على مستوى المدرسة . ولاشك أن لكل من هذه الأنماط مميزات وعيوب ، وإن كان يبدو أن الاتجاه العام في العالم ينحو نحو تقارب نظم التعليم المركزية واللامركزية نحو حالة «وسط» بصور وصياغات مختلفة <sup>(١)</sup> . والأرجح أن هذا الاتجاه يكاد أن يقتصر على الدول المتقدمة - أو الدول الأكثر نمواً - بوجه عام <sup>(٢)</sup> ، حيث تتداخل عوامل نسق الإدارة المجتمعية مع أنماط الإدارة التعليمية للإبقاء على أوضاع الإدارة التعليمية السائدة ، وهي مركزية على المستوى القومي في الدول النامية غالباً . وبالرغم من أن الإدارة اللامركزية تتيح فرصاً أكبر للمشاركة الشعبية في قضايا التعليم ، إلا أن نمط الإدارة المركزية للتعليم في حد ذاته قد لا يمثل العقبة الأساسية نحو تحقيق إنجازات تعليمية هامة - بل وفي تحقيق مشاركة شعبية حقيقية في إدارة التعليم وتطويره في بعض الحالات ، وإنما يتعلق العائق الأساسي بهذا الشأن في نسق الإدارة على المستوى المجتمعي ، وما يرتبط به من قيم سائدة وممارسات في مجال التعليم .

وفي هذا الإطار ، يتناول الفصل الحالى الموضوعات التالية :

١- اختلافات في نسق الإدارة المجتمعي في مصر وتأثيرها على نسق الإدارة التعليمية .

٢- دراسة حالة : آليات تطوير المناهج في مصر في ربيع القرن الأخير .

٣- تصورات مقترحة لتطوير نسق الإدارة التعليمية في مصر والعالم العربي .

### اختلالات في نسق الإدارة المجتمعي في مصر وتأثيرها على نسق الإدارة التعليمية

بالرغم من أن الجانب الأكبر من الاختلالات التي نتناولها هنا يبدو أنها قائمة في معظم أقطار الوطن العربي - إن لم تكن جميع أقطاره ، إضافة إلى معظم الدول النامية على الأقل ، فإننا قد أثرنا الحديث عن الواقع المصري لاعتبارين أساسيين : الأول شخصي ، وهو أن الكاتب على دراية أكبر بهذا الواقع ، والثاني ، لأن المصريين قد قاموا بتأسيس نظم الإدارة ونظم الإدارة التعليمية في العديد من الدول العربية والإفريقية . وبطبيعة الحال ، فقد أنشأوها على نفس النسق أو على نسق مشابه . وهذا ، بطبيعة الحال ، إلى جانب تأثير مصر الثقافي في العالم العربي وفي بعض الدول الإفريقية ، حيث يتخذ ما يحدث في مصر كنموذج للتطبيق في بعض هذه الدول .

ومع التسليم بالجذور الراسخة للإدارة المركزية في مصر ، باعتبارها أول دولة مركزية في العالم - حيث اقتضت ضرورات الحياة فيها التدخل المركزي<sup>(١)</sup> ، فإن دولاً كثيرة قد أحرزت إنجازات هامة في أنساقها التعليمية في إطار إدارة مركزية<sup>(٢)</sup> . لن نخوض في مقارنات حول أوضاع التعليم في مصر وبينها في بعض الدول المركزية التي حققت إنجازات تعليمية متميزة ، فقط نود أن نبين أنه توجد اختلالات أخرى في نسق الإدارة المجتمعي تحدث تأثيرات على نسق الإدارة التعليمية ، دون أن يشترط أن تتصل - في حد ذاتها - بهذا النسق الأخير . وتتمثل أهم هذه الاختلالات فيما يلي<sup>(٣)</sup> :

١- غياب البعد الديمقراطي ، واقتقاد المشاركة . ويتمثل ذلك في عديد من المظاهر ، نوجز أهمها فيما يأتي :

أ - غلبة المكون البيروقراطي في المجالس المسلوقة عن رسم السياسات و/أو اتخاذ القرار ، حيث يكون القطاع الأكبر من أعضاء هذه المجالس أعضاء فيها بحكم مناصبهم<sup>(٤)</sup> . ويرتبط بذلك أن جميع أعضاء هذه المجالس

معينون أو مختارون (وليسوا منتخبين) .

ب- الجانب الأكبر من المقترحات الخاصة بتطوير التعليم يكون غالباً في اتجاه واحد في المجالس المشار إليها سابقاً ، دون مشاركة أو تفاعل حقيقي مع أصحاب المصلحة الحقيقيين من طلاب وأولياء أمور ومعلمين<sup>(٧)</sup> . ويرتبط بذلك ضعف فاعلية المجالس المنتخبة بوجه عام<sup>(٨)</sup> ، حيث يوجه اهتمام أكبر باستيفاء «الشكل» دون الجوهر .

ج- يدعم الشكائية - في مناخ غير ديمقراطي ، ذلك الإرث الضخم للبيروقراطية المصرية ، والذي يتمثل أساساً في إظهار «الولاء والطاعة» للمسئول (طالما كان يشغل موقعه) ، والتظاهر بالموافقة على اتجاهات التطوير التي يطرحها والحماس لها وما يتصل بها من قرارات ... وهكذا ، ثم الإغفال التام - أو شبه التام - لها والهجوم عليها - وعليه - حال تركه لموقعه<sup>(٩)</sup> .

٢- عدم الاستناد إلى أساس علمي في عملية اتخاذ القرار<sup>(١٠)</sup> .

٣- عدم وجود نظم وأساليب فعالة لتقويم الأداء . حيث لا يوجد ارتباط بين تحديد المرتب وكفاءة الفرد في أداء عمله . فالأساس هو المؤهل الدراسي ، وفي حالات معينة المرتب السابق أو عدد سنوات الخبرة ، وتبقى الترقّيات والعلاوات «تلقائية» حتى مستويات الإدارة العليا . فإذا أخذنا في الاعتبار سوء أحوال العاملين المادية ، فإنه يصبح من المتعذر - من الناحية العملية - استخدام أسلوب «الإنابة والعقاب» في الحدود الضيقة المتاحة - وفي إطار المناخ السائد - كحافز لتحسين أدائهم . هذا ، وتؤدي الأمراض المتعلقة بالوساطة والمحسوبية والمحاباة والفساد ، إلى ترقية عناصر غير كفوة في المناصب القيادية في أحوال كثيرة ، وعدم التعرض لبعض التجاوزات وضعف الأداء<sup>(١١)</sup> .

٤- تضخم الجهاز الإداري ، مما يظهر بوضوح في أجهزة إدارة التعليم عموماً<sup>(١٢)</sup> ، ويرتّب عليه العديد من المشكلات والنتائج السلبية .

٥- يستخدم الجهاز الإداري والتعليمي في جميع مراحل وأنواع التعليم الحكومي - على الأرجح - أساليب متخلفة (يدوية ودفترية في الغالب) في

التوثيق والاتصال ، ويوجه خاص فيما يتعلق بقيد الطلاب ونتائج الامتحانات ورصد أعمال السنة وجانب كبير من أمور شئون العاملين ، وفي الإخطار أو الإعلان عن المنح والإعارات ... وهكذا ، ويرتبط بهذا ، ويتداخل معه ، إهدار الزمن والجهد والأموال دون داع .

#### دراسة حالة : آليات تطوير المناهج في مصر في ربع القرن الأخير<sup>(١٣)</sup>

تعكس آليات تطوير المناهج أوضاع الإدارة التعليمية في مصر ، بما يحمله ذلك من أبعاد للتقدم ومشكلات تواجه عملية التطوير ، ونحن ندرس هذه الآليات خلال فترة زمنية تقترب من ربع القرن بقصد التعرف على مساراتها ، وإمكانات تطويرها .

والواقع أنه يمكن التمييز بين ثلاثة ملامح أساسية شكلت آليات تطوير المناهج في ربع القرن الأخير ، هي : «لجان التطوير» و «مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية» والمؤتمرات القومية .

تشكل «لجان التطوير» بغرض «تطوير» منهج معين ، ويكون تشكيلها عادة من بعض أساتذة الجامعات في مجال التخصص وبعض المسؤولين في الوزارة<sup>(١٤)</sup> . وينتهي عمل اللجنة عادة باقتراح تعديلات معينة في مضمون هذا المنهج ، حيث تنفض بعد أداء مهمتها . ويعقب ذلك تشكيل لجنة أخرى مصغرة لتأليف أو لإجراء تعديل معين على الكتب المدرسية في هذا المجال ، أو تطرح عملية التأليف في مسابقة عامة<sup>(١٥)</sup> . وإذا كنا لانحتاج إلى بيان جوانب قصور هذه الآلية ، وخاصة من حيث إغفالها الأنماط الفرعية الأخرى للمنهج (بخلاف المحتوى) ، فضلاً عن عدم متابعة نتائج التطوير أو تشابكاته مع الأنماط الأكبر من نسق المنهج ، فإن المنتج النهائي لها يقتصر على إضافة أو حذف أو إعادة صياغة مادة تعليمية .

ويقصد بآلية «مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية» ، تلك الإجراءات التي اتبعت لتطوير المناهج منذ إنشاء هذا المركز عام ١٩٩٠ ، وحتى عند أول مؤتمر قومي لتطوير مناهج التعليم الابتدائي عام ١٩٩٣ . وحيث تمر عملية تطوير



المناهج بمراحل معينة من تخطيط وتحديث وتجريب وتعديل ومتابعة وتدريب للمعلمين والموجهين . وقد تم إنتاج مجموعة شبه كاملة لكتب المرحلة الابتدائية في هذا الإطار ، وبعض المراجعات السريعة لكتب المراحل الأخرى ، وحيث كان المخطط الأصلي الانتقال إلى مراحل ونوعيات التعليم الأخرى بعد تطوير مناهج المرحلة الابتدائية . ومع كل تحفظاتنا على تجربة المركز<sup>(١٧)</sup> ، فإنه كان من الممكن تطويرها حتى تقترب من الصورة المنشودة في تطوير المناهج في المجتمع المصري .

أما عن مرحلة «المؤتمرات القومية لتطوير التعليم»<sup>(١٧)</sup> ، فيمكن تلخيص وجهة نظرنا بشأنها في أنها تضمنت العديد من المعاني الهامة ، وأنها أنتجت بعض الأفكار الجيدة ، وفي المقابل فلم تكد أن تسهم في تطوير الواقع التعليمي ، بل أصبحت تمثل - في حالات معينة - عقبة إزاء التطوير المستقبلي<sup>(١٨)</sup> .

من أهم المعاني المتضمنة في هذه المؤتمرات إسهام المنظمات غير الحكومية وتقدير الدولة لأهمية تطوير التعليم<sup>(١٩)</sup> ، و«أن التعليم قضية هامة لا يمكن أن تترك للتربويين وحدهم» ، وذلك إلى جانب المشاركة - الرمزية - للطلاب وأولياء الأمور والمعلمين وغيرهم<sup>(٢٠)</sup> .

ومن الأفكار المحورية التي تم طرحها في هذه المؤتمرات - من منظور تطوير مناهج التعليم ، أوضاع الأنشطة التعليمية من خلال :

«النظر إلى الأنشطة التربوية والمهارات على أنها الوسيط الأساسي في الصفوف الثلاثة الأولى لاكتساب المهارات والخبرات العملية والتكنولوجية والاجتماعية والبيئية والثقافية واللغوية والموسيقية والجمالية ، متكاملة في ذلك مع تعليم القراءة والكتابة والرياضيات والتربية الدينية»<sup>(٢١)</sup> .

وكذلك «تمكين الطالب من مفاتيح المعرفة» (في سياق تطوير المرحلة الإعدادية) ، مما يشير إلى التعلم الذاتي - المستمر . وجميع هذه الأفكار لا توجد علاقة لها بالواقع التعليمي في مصر<sup>(٢٢)</sup> . ومن المفيد أن نشير في هذا السياق إلى أنه لا يمكن أن تتم عملية تطوير المناهج بقرار ، إذ أنها عملية تحتاج إلى وعي وإرادة كافة الأطراف المسؤولة والمعنية بالتعليم على المستوى المجتمعي ، وإلى جرأة في تجاوز بعض الأوضاع المستقرة ، وخاصة في مجالات التقويم وطرق

- التعليم ، كما أنها تتعرض إلى محاولات عديدة قبل أن تصبح مقبولة .
- وفي إطار الحديث عن هذه النظرة العامة إلى آليات تطوير المناهج في مصر ، تجدر الإشارة إلى الملاحظات التالية :
- ١- جانب كبير - إن لم يكن الجانب الأكبر - من عمليات تطوير المناهج في مصر ، أُجريت بقصد مواكبة تغيرات في البنية التعليمية (٣٢) .
  - ٢- سادت على فترات مختلفة من العقود الثلاثة السابقة نغمة «تطوير المناهج من أجل إزالة الحشو والتكرار» ، ومازال رنينها يتردد - وأحياناً بقوة - ومع التسليم بأن الكتب الدراسية - في مجالات كثيرة - تكون مكتظة بتفصيلات غير ضرورية ، فإن هذا المنطق في «التطوير» يقتصر على نظرة ضيقة لمحتوى المنهج ، كما يغفل الأنساق الفرعية الأخرى للمنهج والتشابكات مع الأنساق الأكبر (٣٣) .
  - ٣- تم تطوير بعض المناهج في سياق حركات عالمية وعربية ، كما في حال «الرياضيات الحديثة» وتطوير مناهج العلوم ، ولقد لعبت اليونسكو والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم دوراً كبيراً في تطوير هذه المناهج . ولقد كشفت عمليات التطوير المشار إليها عن ثغرات هامة في عمليات التطوير في الوطن العربي (٣٤) .
  - ٤- ارتبطت بعض عمليات «تغيير المناهج» في مصر بمشروعات للوحدة بينها وبين بعض أقطار الوطن العربي .
  - ٥- يظل التعليم الثانوي الفني أقل مراحل التعليم ونوعياته حظاً من محاولات التطوير . ويمكن رصد آخر محاولة جادة لتطويره عام ١٩٧٧ (٣٥) . والجدير بالذكر أنه رغم ما ترتب على هذه المحاولة من تعديلات أساسية في مناهجه ، فإنه لم يترتب عليها السماح لخريجيه بالالتحاق بمؤسسات التعليم العالي في نفس الإطار مع زملائهم من خريجي الثانوية العامة .

## تصورات مقترحة لتطوير نسق الإدارة التعليمية في مصر والعالم العربي<sup>(٢٧)</sup>

وتتمثل أهم هذه التصورات فيما يلي:

- ١- الاعتماد على مجالس منتخبة ، كلياً أو جزئياً ، فى رسم سياسات التعليم وفى إدارته على مستوى العمل اليومى .
- ٢- إنشاء آليات لتطوير التعليم - ومناهجه ، تسمح بالتفاعل فى الاتجاهين بين المسؤولين فى وزارات التربية والتعليم وأصحاب المصلحة فى التعليم من طلاب ومعلمين وموجهين ومدراء وإداريين وأولياء أمور والجهات المجتمعية المستفيدة من التعليم .
- ٣- إعطاء صلاحيات للإدارات التعليمية فى اختيار الإطار العام لبنية التعليم ومناهجه من بين عدد من الاختيارات ، ويترك للمعلمين فى المدارس اختيار مادة التعلم الفعلى من بين بدائل متاحة . ويرتبط ذلك بإحداث تغييرات أخرى فى بنية التعليم ، وخاصة الأخذ بفكرة «المدرسة الموحدة فى المرحلة الثانوية»<sup>(٢٨)</sup>، والقضاء على مركزية امتحان «الثانوية العامة» وتغيير نظم الالتحاق بالجامعات<sup>(٢٩)</sup> .
- ٤- المعلم هو المسئول الأول عن تقويم طلابه ، كما يشارك الطلاب فى تقويم أداء معلمهم ، بصور مختلفة تتناسب مع نصيحتهم الشخصى .
- ٥- توثيق الصلات مع المجتمع المحلى ، والمشاركة فى أنشطة مشتركة .
- ٦- إعطاء أهمية خاصة لمتابعة خريجي المدارس ، وإنشاء صلات مستمرة معهم من خلال عمل يوم سنوى - أو نصف سنوى - «للخريجين» وأنشطة أخرى .

## هوامش الفصل الثامن

(١) أنظر :

سعد الدين إبراهيم وفايز مراد مينا (١٩٨٩) . «تجارب تطوير التعليم في البلدان المتقدمة» . في : سعد الدين إبراهيم (المحرر) ، مستقبل النظام العالمي وتجارب تطوير التعليم (ص ص ٧٥-٢١٥) . عمان : منتدى الفكر العربي . ص ص ٢٠٢-٢٠٣

(٢) أنظر : فايز مراد مينا (٢٠٠١ ب) ، مرجع سابق ، ص ١٣٧ .

(٣) وخاصة من حيث تدخل الدولة المركزية في توزيع مياه النيل .

(٤) وذلك مثل فرنسا واليابان . وتتعدد مجالات هذه الإنجازات ، سواء من حيث نشر التعليم والارتقاء بمستواه ، رعاية المتميزين ، التحصيل الدراسي ، أو بقطع أشراط هامة في جعل عملية التعلم عملية متجددة ، وفي غير ذلك من مجالات ، إضافة إلى إيجاد صياغات فعالة لإسهام المعلمين والمواطنين في تطوير التعليم ، وتطوير الإدارة المدرسية ، وتحديث العمليات الإدارية ذاتها .

أنظر : المرجع السابق ، ص ص ١٣٧-١٣٨ .

(٥) الجانب الأكبر مما ورد لها مأخوذ عن : المرجع السابق ، ص ص ١٣٨-١٤٣ .

(٦) وينطبق هذا على معظم المجالس بدءاً من المجلس الأعلى للتعليم قبل الجامعي وحتى مجلس المدرسة (الذي يتكون من مدير المدرسة رئيس للمجلس، والأخصائي الاجتماعي أمين سر المجلس ، ووكلاء المدرسة والمدرسون الأوائل) .

(٧) وذلك رغم الاحتفاظ بممثلين «رمزيين» لهم ، كما يحدث في المؤتمرات القومية لتطوير التعليم .. وغيرها . ومأنتصوره أن مثل هذه المؤتمرات يجب أن تكون مسبقة بدراسات واستطلاعات للرأي تمثل مجتمع الطلاب وأولياء الأمور والمعلمين .. دون اقتصار على هذا التمثيل الرمزي . بل ويجب أن يتم تفاعل مبنى على صيغ «مؤسسية» مستقرة حتى لا ينضم بالطابع الوقتي .

(٨) تتمثل هذه المجالس بالدرجة الأولى في مجلس الآباء والمعلمين واتحادات

الطلاب ، حيث تضعف مشاركة أولياء الأمور والطلاب في انتخاباتها ومناشطها . وذلك جنباً إلى جنب مع التدخل في انتخابات الاتحادات الطلابية ، سواء كان ذلك بصورة تتيحها لائحة هذه الاتحادات ، أو بغير ذلك من الصور . وتجدر الإشارة إلى وجود بعض الحالات الاستثنائية حيث تكون هذه المجالس ذات فعالية أكبر ، وهو الأمر الذي يستند إلى اعتبارات تتعلق بشخصية المسئول ، والأعضاء المنتخبين أنفسهم ، وأوضاع المؤسسة التعليمية ، دون أن يستند ذلك إلى تقاليد تحكم تشكيلها أو عملها .

(٩) ومن جوانب إرث البيروقراطية المصرية أيضاً «الحيطة من الفساد» ، مما يؤدي إلى مظاهر عديدة منها ؛ الوقت الكبير المستغرق في اتخاذ القرار وفي المشتريات ، وتعطيل استخدام الأجهزة والمعدات ، وضياح فرص هامة لمنح دراسية ومالية .. الخ ، فضلاً عن انتشار الفساد بصورة كبيرة بشرط «استكمال الإجراءات السليمة» . وفي إطار هذا المناخ ، يحجم بعض المسئولين عن اتخاذ القرار في حدود السلطات المخولة لهم اتخاذاً «بالأحوط» ، وذلك خشية أن تثار الشبهات حول مقاصدهم ، مما يضيف قيئداً جديداً على المسئولين ويدعم المركزية ، حيث يتطلع هؤلاء المسئولين إلى «القرار من أعلى» . أما على مستوى العمل اليومي ، فإن إنهاء «معاملة معينة» يحتاج إلى عدد من التوقعات ، وغالباً - الكثير من المتاعب وضياح الوقت والجهد .

(١٠) راجع مناقشنا لذلك في الفصل السابق .

(١١) والأرجح أن جميع العاملين - بما فيهم المعلمين - يحصلون بعد سنوات معدودات من تعيينهم على تقرير كفاءة «ممتاز» ، ومدى الحياة . وتعتقد الأمور حين يتم الأخذ في الاعتبار بالتقارير الدورية عند الإعادة أو المكافآت .. وهكذا ، حيث يكاد أن يكون من المستقر عليه عدم «حرمان» الأفراد - تحت ظروف الدخل المحدود - من مثل هذه الفرص ، ويغض النظر عن مستوى أدائهم .

(١٢) وهذه ظاهرة عامة في كافة أجهزة الحكومة وأحياناً القطاع العام في مصر .

(١٣) معظم ماورد في هذا القسم مأخوذ عن : المرجع السابق ، ص ١٥٦-١٦٢ .

(١٤) وفي بعض الحالات المحدودة كانت اللجنة تضم عدداً من المعلمين من العاملين في المجال و/أو يتم عرض نتائج عمل اللجنة على عدد من المعلمين من القائمين بتدريس هذا المنهج . وبالرغم من تحفظاتنا على بعض الممارسات المتصلة بذلك ، فإنه من الضروري دعم مشاركة المعلمين في عملية التطوير ، وفي إبداء الرأي في منتجاته ، ودفع هذه المشاركة إلى آفاق أرحب وأكثر فاعلية .

(١٥) لاحظ أن آلية لجان التطوير، مازالت هي الآلية السائدة في معظم الدول العربية والدول النامية .

(١٦) وتشتمل أهم هذه التحفظات في التقيد ببعض الفنيات، (مثل المدى والتتابع ، والتي تجاوزها العالم المتقدم في معظم المجالات الدراسية) ، وعلى أسلوب إدارة المركز ، وأوضاع العاملين فيه ، وحدود - العملية غير المسبوقة - في تجريب المناهج .

(١٧) وقد عقد حتى الآن العديد من المؤتمرات : المؤتمر القومي لتطوير مناهج المرحلة الابتدائية (١٩٩٣) ، المؤتمر القومي لتطوير التعليم الإعدادي (١٩٩٤) ، المؤتمر القومي لتطوير إعداد المعلم وتدريبه ورعايته (١٩٩٦) ، والمؤتمر القومي لرعاية الموهوبين (٢٠٠٠) . هذا ، ويلاحظ تعثر عقد المؤتمر القومي لتطوير التعليم الثانوي ، الذي كان يفترض أن يعقد منذ حوالي سبعة أعوام . ولقد لفت نظر الكاتب أن المؤتمر الأول قد خصص لتطوير مناهج التعليم الابتدائي تحديداً ، وذلك في الوقت الذي أعقب مباشرة قيام مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية بإعداد مناهج وكتب جيدة في المرحلة الابتدائية (وذلك فضلاً عن أن توصيات هذا المؤتمر قد تجاوزت حدود مناهج المرحلة الابتدائية) .

(١٨) وذلك حيث يرى بعض المسؤولين أن صلاحية هذا التطوير المستقبلي تقتصر فقط على مؤتمرات قومية، على نفس المستوى ، مما يصعب تحقيقه بصورة مستمرة (ومما لم يكرر انعقاده لنفس الغرض) .

(١٩) حيث شاركت السيدة قرينة رئيس الجمهورية في هذه المؤتمرات باعتبارها رئيس الجمعية المصرية للتنمية والطفولة (وقامت برئاستها جميعاً) .

(٢٠) حيث لم يتم - كما سبقت الإشارة - إعداد دراسات عن آراء هذه المجموعات ، والتي من المؤكد أن من حضر المؤتمر منهم لم يكن عينة ممثلة أو حتى قريبة من التمثيل لها . كذلك ، فقد تصور المسؤولون في تبسيط زائد - بل ونقول مغل - أن إلغاء عدد من المعاضرات - في حدود ساعتين - من قبل أفضل قادة الفكر المتكويين في مصر في مجالات مختلفة ، كفيل بأن يؤدي إلى تغيير هذا التراث «التقليدي» (ولانقول «المتخلف»).

(٢١) وزارة التعليم (أكتوبر ١٩٩٤) . مشروع ميثاق القومي ؛ إنجازات التعليم في ٣ أعوام . القاهرة : وزارة التعليم - قطاع الكتب . ص ٤٦

(٢٢) أنظر : فايز مراد مينا (٢٠٠١ ب) ، مرجع سابق ، ص ١٥٩ ، ص ١٤٤-١٤٥ .

(٢٣) مثل إلغاء صف من السلم التعليمي ، تعديل نظام الثانوية العامة ... وهكذا .

(٢٤) هذه الفكرة «اختراع» محلي ، لا يوجد ما يقابلها - في حدود علمنا - في أدبيات التربية في أية دولة أخرى . كذلك ، فقد نشأت عدد تطبيقات ذلك مفارقات غريبة في بعض الحالات ، كأن تشطب أجزاء من مقرر معين ، ولاتشطب أشياء تعتمد على تلك الأجزاء المشطوبة ، مما يستدعي تدريسها . ولمزيد من التفصيلات عن ذلك ، أنظر :

Mina, F. and El- Naggar, (1984). "The Politics of Curriculum Control in Egypt : A Case Study". In : I. Slade (Ed.), **Managing Curriculum : A Comparative Perspective** (pp. 202-211). London : LACE.

(٢٥) يأتي في مقدمتها عدم متابعة موضوع التطوير على المستوى العالمي . وعلى سبيل المثال ، بدأ إدخال مناهج «الرياضيات الحديثة» في الوطن العربي في الوقت الذي حدث فيه تراجع عنها في العديد من دول العالم . ولمزيد من التفصيلات ، أنظر : فايز مراد مينا (١٩٩٨) ، مرجع سابق .

(٢٦) للتفصيلات عن هذه التجربة في التطوير ، أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ٢٩٢-٣٠٤ .

(٢٧) يرجى تناول هذه التصورات في إطار أنساق الإدارة المجتمعية القائمة و/أو البدائل المستقبلية لها ، وكذا في إطار بعض الاختلاف فيما بينها بين أقطار الوطن العربي . وإن كان الأمل معقود على الأخذ ببعض هذه التصورات من أجل إحداث تطوير - ولو جزئي - في نسق الإدارة التعليمية في هذه الدول .

(٢٨) ويعنى ذلك أن يتم إعداد طلاب المدرسة الثانوية في إطار واحد ، وحيث تتعدد فرص اختيار مجالات الدراسة (وقد يطلق على بعض صورها «المدرسة الشاملة» أو «نظام المقررات») .

(٢٩) أنظر : فايز مراد مينا (٢٠٠٢ أ) ، مرجع سابق .



## الفصل التاسع

### قضايا ذات صلة بالأنساق الفرعية للمنهج

#### مقدمة

يقدم هذا الفصل بعض القضايا ذات الصلة بالأنساق الفرعية للمنهج ، والتي تشمل : الأهداف التعليمية ، ومحتوى المنهج ، ومناخ (أو بيئة التعلم) واستراتيجيات التدريس وأساليبه ، والوسائط التعليمية ، والأنشطة التعليمية ، وعملية التقويم .

يمكن القول بأن هذا الفصل يسعى إلى تقديم تلخيص - وأحياناً توضيح ، لبعض القضايا المتعلقة بالأنساق الفرعية للمنهج مما تم التعرض له في الفصول السابقة ، ولكن لا يمكن القول أنه يشمل تناولاً أو توضيحاً أو تلخيصاً لجميع ماورد فيها من قضايا ، أو أنه - أيضاً - لم يتجاوزها إلى طرح قضايا أخرى ذات صلة بها .

ونلج ، مرة أخرى ، على أن القضايا المطروحة ، والموقف منها ، تعبر عن تصورات للكاتب . ومن ثم ، فهي تحتمل النقاش والحوار والاختلاف ، بل إن هذا يمثل أحد أسباب طرحها . كذلك ، فإنه يلزم لتحقيق وجهة نظر الكاتب بشأنها صورة معينة للنسق المجتمعي ، قد لا تتوافر - أو قد لا تتوافر بعض مكوناتها - في مصر أو في أي من أقطار الوطن العربي ، بما يحتم على من يلقونها وضع بدائل مناسبة أو السعي لتطوير مجتمعاتهم بما يمكنهم من الأخذ بها . كما يشير الكاتب إلى أن بعض القضايا المطروحة تقدم مادة مناسبة لموضوعات بحثية ، يمكن أن تجرى - أو بعض عناصرها - على مستويات مختلفة .

ورغم أن مقتضيات العرض أدت إلى تناول القضايا التي تتصل بكل من الأنساق الفرعية للمنهج بضرورة منفصلة ، إلا أنه لا يجب أن يغيب عن أذهاننا للحظة واحدة العلاقات المتداخلة فيما بينها ، وفيما بين المنهج - ككل - والأنساق

وفي هذا الإطار نقدم أهم القضايا التي تتصل بالأنساق الفرعية للمنهج على النحو التالي .

#### الأهداف التعليمية

وتتمثل أهم القضايا التي تتعلق بها فيما يلي :

١- تصنيف السلوك الإنساني : مع التسليم بوحدة السلوك الإنساني ، والضرورات العملية المتصلة بتصنيفه وتحديد الأهداف التعليمية في إطار هذا التصنيف ، فإنه يمكن أن يصنف هذا السلوك إلى مجالين أساسيين : المجال المعرفي (ويشمل أيضاً الجانب المهارى) ، والمجال الوجداني (ويشمل الجانب الأخلاقي أيضاً) . فلم يعد من الممكن في زمن التحام النظرية وتطبيقاتها (المعرفة والتكنولوجيا) الحديث عن جوانب «معرفية» ، وجوانب «مهارية» . كذلك لم يعد من الممكن إغفال أن الجوانب الوجدانية بما تتضمنه من قيم واتجاهات وميول وأوجه تقدير وسمات للشخصية لا يمكن أن تنفصل عن الجانب الأخلاقي .

٢- الصياغة الإجرائية السلوكية للأهداف التعليمية<sup>(١)</sup> : وتتمثل بعض أهم الاعتراضات على ذلك في اعتراضين ، الأول ، اعتراض نظري يتعلق بما تتضمنه هذه الصياغة من تجزئ للسلوك الإنساني وتقنيته وتصنيفه بصورة مصطنعة<sup>(٢)</sup> ، والثاني ، فهو عملي ، ويتمثل في أنه لا يمكن صياغة جميع الأهداف التعليمية بصورة إجرائية سلوكية .

ولوضع اعتراضاتنا في إطارها الصحيح ، ينبغي الإشارة إلى أن التحديد الإجرائي السلوكي للأهداف التعليمية قد يكون له بعض الفائدة ، خاصة في مجال تدريب المعلمين على إعداد الدروس اليومية ، إلا أن النظر إليه باعتباره الوصف الدقيق للتغيرات السلوكية الكلية الناتجة عن التعلم<sup>(٣)</sup> ، أو كوسيلة للتحديد الشامل للأهداف التعليمية ، تعد نظرة يجانبها الصواب سواء من الناحية النظرية أو العملية .

٣- دور الأهداف التعليمية في تحديد الأنساق الأخرى للمنهج : حيث يلاحظ عدم انساق الأنساق الفرعية الأخرى للمنهج ، أو الجانب الأكبر منها ، مع الأهداف التعليمية المعلنة للمنهج . ويشير ذلك بطبيعة الحال إلى القدر الكبير من الاختلاف بين «الشعارات» و «الواقع» . ورغم أنه لا يتوقع أن يوجد انساق كامل بين الأهداف التعليمية والأنساق الأخرى للمنهج <sup>(٤)</sup> ، إلا أن القضية تتمثل في الهوة الكبيرة بينهما ، وفي اختلاف «الأهداف الفعلية» لانساق التعليم، عن تلك المعلنة له .

٤- التعلم الذاتي المستمر وتنمية القدرة على حل المشكلات والنقد والإبداع كأهداف محورية : أصبح ينظر إلى تمكين الطلاب من تعليم أنفسهم بأنفسهم ، وبصورة مستمرة ، وتنمية مقدراتهم على حل المشكلات والنقد والإبداع على أنها أهداف محورية للتعليم في جميع مراحله ومستوياته . ويفترض إدخال تعديلات في الأنساق الأخرى للمنهج من أجل تحقيق ذلك .

٥- العلاقة بين مستوى الأهداف والمراحل التعليمية : يفترض تحقيق الأهداف ذات المستويات المختلفة (بما فيها تنمية القدرة على حل المشكلات والإبداع) في جميع مراحله ومستويات التعليم بدءاً من الحضنة وحتى الدراسات العليا<sup>(٥)</sup>.

#### محتوى المنهج

وتتلخص أهم القضايا المتعلقة بالمحتوى فيما يلي :

- ١- أبعاد المحتوى : جرى العرف على أن يتضمن المحتوى «موضوعات الدراسة»، وهي بطبيعتها قاصرة على الجانب المعرفي (والأرجح بمفهومه الضيق) . ولكي يتحقق قدر من الانساق في فكرنا ، فيجب أن يشمل المحتوى الجوانب المعرفية والوجدانية (بالمعنى الأشمل لكل منهما) . ويترتب على ذلك تغييراً في طرق التعليم وأساليب التقويم ، وكافة الأنساق الفرعية الأخرى للمنهج .
- ٢- المنظور (أو المدى) والتتابع <sup>(٦)</sup> : ويشكلان أحد معالم النظرة «التقنية» (أو الفنية) إلى المنهج . والمتأمل في مكونات كل من المنظور والتتابع <sup>(٧)</sup> يجد أنها في جوهرها تتعلق بمواقف فلسفية ، يحتم اختيار موقف من المواقف

بالنسبة لكل منها من بين عدد من البدائل المتاحة ، وفقاً لفكر «مخطط المنهج» ، ومن ثم يبطل القول بأنها تتعلق بجوانب فنية .

٣- وحدة المعرفة الإنسانية والمنهج : يفترض أن يتم تناول المعرفة الإنسانية باعتبارها متكاملة ، لايفصل فيما بينها حواجز تتعلق بمجالات دراسية مختلفة ، وهذا ماؤكدده أيضاً طبيعة مواقف الحياة العملية المختلفة . ومع ذلك ، يغلب أن يقدم المنهج في صورة مواد دراسية منفصلة . وحيث أنه توجد مستويات متعددة لتحقيق مثل هذا التكامل ، فإنه يجب الشروع فوراً في تحقيق درجة من درجاته ، وصولاً إلى الارتقاء بمستواه .

ومن المداخل التي يتوقع أن تلعب دوراً هاماً في تحقيق ذلك «المشروعات المعرفية» ، حيث يختار طلاب صف دراسي معين مشروعاً أو عدة مشروعات ويقومون بتنفيذها ، كل بحسب اهتمامه ، ويمارسون العمل الجماعي في مستويات مختلفة ، ويجدوا بذلك طريقاً للتدريب على أصول النقاش والحوار والعصف الذهني .. الخ ، وكذا ، مايتعلق بتقويم الأداء . ويتوقع أن تشكل بعض المجالات المحببة لدى الطلاب ، وبعض المجالات البيئية - ومشروعات خدمة البيئة .. وهكذا ، موضوعات أساسية للمشروعات المعرفية . وقد يكون ذلك أحد المداخل المناسبة أيضاً للأخذ بفكر «الذكاءات المتعددة» ، ولتوثيق الصلات بين المدرسة والمجتمع المحلي .

٤- الأهمية : يفترض أن يكون لمحتوى المنهج أهمية خاصة . قد تكون هذه الأهمية من منظورات مختلفة . فمثلاً ، الأهمية بالنسبة إلى : التطبيقات في الحياة العملية ، دراسة المجالات الأخرى ، قضايا اجتماعية أساسية (حماية البيئة ، الوحدة الوطنية ، ترسيخ الديمقراطية .. وهكذا) ، التعلم الذاتي ، طرح بدائل متعددة وتنمية الإبداع .. وهكذا . ولاشك أن وعي المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وغيرهم بنوع هذه الأهمية لمادة المحتوى تساعد على تحقيق أهداف المنهج .

٥- المفاضلة بين التنظيم المنطقي والعظيم السيكولوجي<sup>(٤)</sup> : وكما سبقت الإشارة ، فقد أصبحت هذه القضية أقرب إلى القضايا التاريخية ، ليس فقط لتعدد التنظيمات المنطقية وافترض أن أحدهما يتفق مع «التنظيم السيكولوجي» ، وإنما لأسباب أخرى

تتعلق بمنهجية العلم المعاصر ، وماتتضمنه من قضايا تتعلق بوحدة المعرفة الإنسانية ومفهوم «المنطق» ذاته .

٦- العلاقات بين الجزئيات والكليات : قبل أن نفكر في تعليم أجزاء منفصلة ، يجب أن نفكر في الكل أو الكليات التي تنتمي إليها ، وأن نقدم الجزء في ارتباطه بالكل ، وبهذا فقط يصبح للتعليم معنى . والجدير بالذكر ، أنه يمكن «تشكيل» الجزئيات في كليات مختلفة ، أو تحليل الكليات إلى أجزاء مختلفة ، وإعادة هذا التشكيل ، وينظر إلى ذلك عادة باعتباره أحد الوسائل لتنمية الإبداع .

#### مناخ (بيئة) التعلم

وتتمثل أهم القضايا المتصلة بذلك في :

١- بيئة التعليم كنسق فرعي للمنهج : بالرغم من أن بيئة التعلم تحدد الإطار العام للتعلم والمناهج ، فإنها غالباً ماتكون غير واردة ضمن الأنساق الفرعية للمنهج . قد يدور خلاف حول تضمينها في طرق التعليم أو حول وضعها كنسق فرعي مستقل .. وهكذا ، ويرى الكاتب أنها تتداخل وتتشابك ، تؤثر وتتأثر ، مع الأنساق الفرعية الأخرى ، مما يحتم أخذها في الاعتبار - بصورة أو بأخرى - كنسق فرعي للمنهج .

٢- أهم معالم بيئة التعلم المرغوب فيها : يمكن الإتفاق على أهمية كون بيئة التعلم مدعومة لتحقيق الأهداف التعليمية وللأنساق الفرعية الأخرى للمنهج ، ويبقى اختلاف يتصل بأهداف التعليم ذاتها . على أية حال ، من الشروط الأساسية لنجاح الموقف التعليمي أن يشعر كل طالب بإمكانية مشاركته في العمل المدرسي ، وبأنه لن يترتب على خطئه في موقف الدراسة خبرات مؤلمة (كالإهانة أو العقاب البدني مثلاً) ، وأن المعلم يعامل جميع طلاب الصف الدراسي بدون تمييز إلى أحدهم أو بعضهم على حساب الآخرين ، وأنه يهتم بجميع الطلاب ، وأنهم - بطبيعة الحال - يفادون منه ، وأن يعاملهم باحترام . ويبقى مجال الاختلاف ، حول وظيفة المعلم كميسر وليس كناقل للمعرفة مما يؤدي إلى اختلاف بيئة التعلم ، وكذا حول كون هذه البيئة

بيئة ناقدة وإبداعية ومنفتحة على كل الآراء .

٣- عوامل مسهمة في تنمية بيئة التعلم المرغوب فيها : ومع أن ذلك يتوقف على طبيعة بيئة التعلم المرغوب فيها ، فإننا - وفق لما سبق أن طرحناه من آراء ، نرى أنه يأتي في مقدمة هذه العوامل : استخدام أساليب التعلم التعاوني، والتعلم الذاتي - بحيث يكون الطالب قادراً على الاعتماد على نفسه في الحصول على المعرفة ، الأنشطة التعليمية ، ممارسة إبداء الرأي فيما يتصل بالأمور العامة والأحداث الجارية والمشكلات المدرسية (النقد) ، الإيجابية في التعامل مع بعض المشكلات - وخاصة تلك التي تتعلق بتطوير المجتمع المحلي .. وهكذا .

#### استراتيجيات التدريس وأساليبه

وتتعلق أهم القضايا التي نتصل بذلك فيما يأتي :

١- الموقف من المحاضرة : يتباين المعلمون في موقفهم من استخدام المحاضرة، في التدريس ، وحيث يحدد الموقف منها مفتاحاً لسلوك المعلم والإجراءات التي يقوم بها بهذا الشأن . ونحن نرى أن المبدأ الحاكم في هذا المجال الاشتراك النشط للطالب أفضل من الاستقبال السالب،<sup>(١)</sup> .

ومن ثم ، فنحن نرى أن استخدام المحاضرة في التدريس يجب أن يكون عند حدوده الدنيا، وأن تختلف وظيفتها بحيث تكون - أو تكاد - قاصرة على تقديم التكميلات - التي يقوم بها الطلاب بأنفسهم - وتوضيحها وبعض ما يتعلق بها من أمور ، كما تتضمن مشاركة المعلم في التعقيب عليها .

٢- بدائل المحاضرة : إذا قبلنا ما ذكرناه في النقطة السابقة عن الاعتراض على الاعتماد على طريقة المحاضرة ، فإن السؤال الذي يطرح نفسه يتعلق ببدائلها. ونحن نرى أن المحور الأساسي للبدائل يدور حول استراتيجية «حل المشكلات» ، ويمكن ترجمة ذلك في استخدام الأساليب الآتية : التعلم الذاتي ، التعلم التعاوني ، الحوار<sup>(١٠)</sup> ، العصف الذهني ، الممارسة العملية .. الخ ، بما يتضمنه ذلك من نقد وإثارة للتساولات ومحاولات لربط الجزئيات بالكليات وتنمية الإبداع .

٣- مجالات الاهتمام في التدريس : ونعني بذلك نوع الأهداف التي يسعى التدريس إلى تحقيقها . وبالرغم من أنه يمكن الاتفاق على أن مجالات الاهتمام يجب أن تشمل جميع جوانب السلوك الإنساني بأبعادها المعرفية والوجدانية (بالمفهوم الواسع لكل منها ) ، فإن الواقع يشير إلى أن مجالات الاهتمام الفعلية في التدريس لاتتجاوز المستويات الأدنى من المعرفة (بمفهومها الضيق) . وينبغي أن يكون واضحاً أنه توجد علاقة أساسية بين استراتيجيات التدريس وأساليبه وبين نوع الأهداف المراد تحقيقها . ونحن نرى فيما طرحناه من بدائل للمحاضرة ، ولما ورد -ويرد - عن مجالات الأنشطة التعليمية مداخل أساسية لتحقيق الأهداف المعرفية والوجدانية .

٤- الذكاوات المتعددة كعامل محدد لاستراتيجيات التدريس وأساليبه : يقتضى الأخذ بفكر الذكاوات المتعددة التعرف على الذكاوات الغالبة لدى الطلاب الذين يقوم المعلم بتعليمهم ، وتقديم الأفكار و/أو إعطاء التكاليفات بالصورة التي تؤدي إلى تنمية والإفادة من هذه الذكاوات (١١) ، مما يؤثر على اختيار استراتيجيات التدريس وأساليبه .

#### الوسائط التعليمية

ومن أهم القضايا المتصلة بذلك ما يأتي :

١- نسق الوسائط التعليمية المتعددة (١٢) : يقصد بنسق الوسائط التعليمية المتعددة النظر إلى هذه الوسائط على أنها تشكل نسقاً ، فإلى جانب كونها متعددة ، فإن لها أهداف ، وطرق للاختيار ، وتتابع وبدائل للاستخدام ، وتقوم .. وهكذا ، كما أنها تعد نسقاً فرعياً لنسق المنهج (١٣) . ويترتب على الأخذ بمثل هذه النظرة إجراءات تدريسية معينة (١٤) .

٢- توظيف الوسائط المتعددة تعليمياً : لاحظ بعض المربين أن هناك بعض الوسائط الهامة تستخدم بصورة مجتمعة أكثر من استخدامها في المدرسة ، وذلك مثل الإذاعة والتلفزيون ، والمسجلات الصوتية وأشرطة الفيديو .. وهكذا (١٥) ، بينما يظل المعلم يعتمد بصورة أساسية على «السبورة والطباشير» . ويرجع هذا - في تقدير الكاتب - إلى أن المعلم يرى أن وظيفته الأساسية

«نقل المعلومات» و «إعداد الطلاب للامتحانات» ، وذلك بأيسر الطرق وأبسطها ، مما لا يستدعي استخدام الكثير من الوسائط التعليمية . وهذه النظرة تحتاج إلى تغيير ، على الأقل من زاوية تحسين أساليب «نقل المعلومات» .

٣- التعلم الذاتي كمحور لاستخدام الوسائط المتعددة : وكما سبق من إشارات متكررة ، فإن التعلم الذاتي يقع في صميم اهتمامات المربين ، سواء في الحاضر أو المستقبل ، ومن ثم فإنه يجب أن يكون محور أساسى عند استخدام وتوظيف الوسائط التعليمية المتعددة ، ومن الطبيعي أن الأخذ بذلك يؤدي إلى تغييرات أساسية في كافة مكونات المنهج .

٤- توظيف الوسائط المتعددة في التعلم عن بعد : يأخذ التعلم عن بعد في الانتشار ، ويتوقع المزيد من الانتشار له في أقطار الوطن العربى ، وهو أداة رئيسية لتعويض مافات المتعلم من فرص للتعليم ، وللتعليم المستمر . وبعد أن كان التعلم عن بعد يكاد أن يكون قاصراً على المراسلة (التعليم بالمراسلة)- وفى أفضل الأحوال بعض ما يدعم المراسلة مثل البرامج الإذاعية .. وهكذا ، فإنه أصبح يعتمد بصورة أساسية على استخدام شبكة الاتصالات الدولية (الإنترنت) ، وقد يكون مدعوماً ببرامج تليفزيونية وإذاعية و/أو بعض اللقاءات المحدودة (عند تناول الجوانب العملية غالباً) . ويظل نوع الوسائط المستخدمة ، وأساليب توظيفها .. الخ من القضايا المطروحة في المجال .

#### الأنشطة التعليمية

وتتمثل أهم القضايا المتعلقة بها كما يلي :

١- وحدة الأنشطة التعليمية مع العملية التعليمية التعلمية : في إطار تصوراتنا السابقة عن العملية التعليمية التعلمية يصعب فصل الأنشطة التعليمية عنها ، فهي في صميم عمليات التعلم والتعليم . ومن ثم ، فإن الكاتب يرى أن الأنشطة التعليمية تتوحد مع العملية التعليمية التعلمية ، حتى في حال منهج المواد المنفصلة يجب النظر إلى تلك الأنشطة على أنها جزء أساسى من المنهج ، تسهم في تحقيق أهدافه ، وتؤدي وظيفة محورية بالنسبة إلى محتوى التعليم وطرقه ، وتخضع للتقويم ، سواء في الإطار العام لتقويم



المنهج، أو في إطار تقويم هذه الأنشطة ذاتها .

٢- معايير الأنشطة التعليمية : يتأسس الموقف من معايير الأنشطة التعليمية على الموقف من هذه الأنشطة ذاتها ، ومن ثم تختلف هذه المعايير بين المربين<sup>(١٦)</sup> . ومن أمثلة تلك المعايير : المشاركة في الأنشطة بحيث تغطي جميع الطلاب والمعلمين تقريباً ، تعدد مجالات الأنشطة ، المرونة في اختيارها وفقاً لميول وحاجات وقدرات الطلاب ، القيمة التربوية للأنشطة والسعى نحو تحقيق أكبر فائدة منها ، الاعتماد على الطلاب في إجراء وتسيير وعرض الأنشطة التعليمية ، أن تكون الأنشطة دافعة إلى مزيد من التعلم .. وهكذا .

#### التقويم

ومن أهم القضايا ذات الصلة به مايلي :

١- توظيف التقويم غير الشكلي<sup>(١٧)</sup> : ويقصد بالتقويم غير الشكلي استخدام أساليب للتقويم غير مضبوطة تماماً ، غالباً حال تعذر وجود أو استخدام تلك المضبوطة . ومن مجالات استخدامه تقويم المنهج - بما يكتنف ذلك من تعقيدات وجوانب متعددة للقياس<sup>(١٨)</sup> ، واختبارات الميول ، والاختبارات التشخيصية وغيرها .

٢- التقويم المستمر مقابل تقويم الأهداف الكبرى : غالباً ما يهتم التقويم المستمر في الفصل الدراسي عادة بالأمور الجزئية ، وهذا يصعب الإمساك بالأهداف الكبرى للتعليم وإخضاعها لعملية التقويم ، وقد يؤدي ذلك إلى عدم تحقيقها وعدم الاهتمام بها ، وغالباً غيابها كلية . ويرى الكاتب أنه ليس من الضروري إغفال التقويم المستمر ، شريطة أن يدرك كل من المعلمين والطلاب وأولياء الأمور وغيرهم من المعنيين حدوده ، وأنه ليس بديلاً عن تقويم الأهداف الكبرى التي يمكن أيضاً تقويمها مرحلياً<sup>(١٩)</sup> .

٣- شمول عملية التقويم : لا معنى لأهداف تعليمية - مهما كانت درجة أهميتها أو حتى الاهتمام بها - ما لم تخضع لعملية التقويم . ومن السهل أن نلاحظ أنه في معظم دول العالم لا يتم إخضاع الجوانب الوجدانية - على الأقل -

للتقويم ، وأنه في معظم أقطار وطننا العربي تقتصر عملية تقويم الجوانب المعرفية غالباً على امتحان الورقة والقلم وعلى «استرجاع المعلومات» ، إضافة إلى عدم إخضاع جوانب هامة للتقويم<sup>(٢٠)</sup> . ومن حيث المبدأ ، يجب إخضاع جميع الأهداف التعليمية وجميع المجالات الدراسية للتقويم ، ويساعد على تحقيق ذلك استخدام أساليب التقويم غير الشكلية - عندما تدعو الحاجة إلى ذلك ، وتعدد مواقف ومصادر التقويم (مجموعة من المعلمين مثلاً.. وهكذا) .

٤- موضوعية عملية التقويم : مع أنه من الأمور المشروعة ، والتي يوصى بها في ضوء منهجية العلم المعاصر ، التشكك في فكرة الموضوعية عموماً ، فإنه يمكن النظر إليها على اعتبار أنها تمثل الاتفاق النسبي في عملية التقويم ، وهو أمر مطلوب ، يمكن السعي إليه مع اليقين، بأنه لن يحدث بصورة مطلقة . والوسيلة الأساسية لتحقيق «موضوعية» عملية التقويم تعدد مواقف ومصادر التقويم . ولابد أن نشير في هذا السياق إلى ما يحدث عادة من ربط بين «الموضوعية» و «الاختبارات الموضوعية» من حيث أن نتائجها لاتخضع للأحكام الذاتية . ومنذ البداية ، فإننا نرفض هذه الاختبارات باعتبارها تتعارض مع تبنيها لفكر الإبداع ، حيث يتفق الجميع على عجز هذه الاختبارات ذات الإجابة الصحيحة الواحدة<sup>(٢١)</sup> عن قياس الإبداع ، بما يطرحه من تنوع الإجابات والأفكار .

٥- «معايير» التقويم : جرى العرف على استخدام «الاختبارات معيارية» - أو محكمة - المرجع، criterion-referenced tests مقابل «الاختبارات جماعية المرجع» norm-referenced tests ، مما يشار إليها عادة بالمعيار الإيديومتري مقابل المعيار السيكمومتري في التقويم<sup>(٢٢)</sup> . وإذا كان من السهل الافتناع بعدم قبول المعيار السيكمومتري<sup>(٢٣)</sup> ، فإنه يجب أن نتذكر أن المعيار الإيديومتري يرتبط بفلسفة «التعلم من أجل التمكن» ، وأنه سبق أن وضعنا تحفظات أساسية على هذه الفلسفة باعتبار أنه يطبعها الجانب «التقني» مما تجاوزه التربية المعاصرة . ويبدو أن الأرجح أن نتنازل عن فكرة «معايير التقويم» باعتبارها تصنع سقوفاً - أو حدوداً عليا - لعملية التعلم ، في الوقت الذي ندعو فيه إلى تعلم بلا حدود ، حتى في إطار مناهج دراسية محددة .

على أية حال ، يمكن استخدام معايير التقويم الحالية بغرض الحصول على بعض البيانات المفيدة ، وليس من أجل صلاحيتها أو استخدامها في اتخاذ القرار .

٦- مشاركة الطلاب في عملية التقويم : يتفق معظم المربين على أهمية مشاركة الطلاب في عملية تقويم المنهج ، وإبداء الرأي فيه ، ولكن قد يختلفون عند الدعوة إلى مشاركة الطلاب في تقويم أداء المعلم أو إدارة المدرسة (٢٤) ، أو في إدخال أساليب جديدة للتقويم الذاتي . ويرى الكاتب أهمية مشاركة الطلاب في تقويم أداء المعلم وإدارة المدرسة ، وأهمية استحداث أساليب جديدة مثل «التقويم الذاتي» (٢٥) .

## هوامش الفصل التاسع

(١) أنظر :

رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ١٣٦-١٣٧ .

فايز مراد مينا (١٩٩٤) ، مرجع سابق ، ص ٣٨ .

(٢) مما يمكن إرجاعه إلى المدرسة السلوكية .

(٣) خاصة وأن كثيراً من هذه التغيرات السلوكية تتم خلال فترات زمنية طويلة ، أو طويلة نسبياً ، مما يقتضى من المعلم أن يدرك ذلك جيداً ، رغم صعوبة أو استحالة صياغتها بطريقة إجرائية سلوكية ، وأن يتأكد من إسهام تعليمه فى تحقيقها كلما كان ذلك مناسباً .

(٤) مما يشير إلى صعوبة تحقيق الصورة المثالية فى أى عمل إنسانى ، وإن كان يجب السعى (بجدية) نحو بلوغها .

(٥) ومن الأخطاء الشائعة الربط بين مستوى - أو مستويات - معينة للأهداف ومرحلة أو مراحل تعليمية بعينها . فمثلاً - كما أشرنا من قبل : يدعى بعض من يتبنون تصنيف بلوم للأهداف التعليمية أن مستويات التذكر والفهم والتطبيق تناسب المراحل المبكرة من التعليم وأن التحليل والتركيب والتقويم يناسب المراحل الأعلى (خلافاً لأفكار بلوم ذاته) .

(٦) أنظر : رشدى لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ١٧٢-١٧٥ .

(٧) يمكن التوصل إلى أن أهم مكونات المنظور هى : الارتباطية والتكامل والتوازن ، وأن أهم مكونات التابع هى : الاستمرارية والاتصال (فضلاً عن مفهوم التابع ذاته) .

أنظر : المرجع السابق .

(٨) أنظر :

- الفصل الخامس .

- المرجع السابق ، ص ١٦٤-١٦٥ .

- (٩) أنظر : المرجع السابق ، ص ١٩٩ .
- (١٠) نلح على ضرورة التمييز بين الحوار والمناقشة . فالمناقشة تتضمن عادة أسئلة يوجهها المعلم ويتوقع إجابات (صحيحة) لها أو يقوم بتصحيح الإجابات الخاطئة عنها . أما في الحوار فتفسير الأفكار والتساؤلات في الطريقتين ؛ من المعلم إلى الطلاب ، ومن الطلاب إلى المعلم ، بحيث يخرج الجميع في النهاية (المعلم والطلاب) بأفكار وتساؤلات جديدة بخلاف ما بدءوا به .
- (١١) وذلك مع الأخذ في الاعتبار السعي لتنمية الذكاوات الأخرى .
- (١٢) لا تقتصر الوسائط المتعددة multi-media على الحاسوب وبعض استخداماته ، وإنما تتجاوز ذلك إلى كافة الوسائط الأخرى (المسجلات الصوتية ، أشرطة الفيديو ، جهاز العرض فوق الرأس ، السبورة ، اللوحات ، الخرائط ، الرحلات .. الخ) .
- أنظر : رشدي لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين ، مرجع سابق .
- (١٤) أنظر : المرجع السابق .
- (١٥) وقد ينطبق ذلك بدرجة أقل على الحاسوب .
- (١٦) وقد يبدو وجود اتفاق على ذلك ، رغم الاختلاف الواضح ، على الأقل من وجهة النظر العملية .
- (١٧) أنظر : فايز مراد مينا (١٩٩٤) ، مرجع سابق ، ص ١٣٧-١٤١ .
- (١٨) ومن البدائل التي تستخدم في حال تقويم المنهج ، استخدام أحد أو بعض أو جميع الأساليب الآتية : عقد اجتماعات للطلاب والمعلمين والموجهين والمدراء وأولياء الأمور ولبعض أصحاب - أو المسؤولين في- بعض الجهات المستفيدة من التعليم أو ذات الصلة بالمنتج التعليمي بهذا الشأن ، عمل استبيانات للمجموعات السابقة ، زيارات ميدانية ومقابلات شخصية لبعض أفراد من المجموعات السابقة ، دراسات حالة لمدرسة أو عدة مدارس أو لمجموعات من الطلاب أو المعلمين .. الخ .
- (١٩) وعدم الانتظار بالضرورة إلى نهاية الفصل الدراسي أو العام الدراسي ، أو

المرحلة التعليمية .

(٢٠) يوجد عديد من المواد التي لا تصنف درجاتها إلى المجموع الكلى في مصر، وذلك مثل المجالات العملية والكمبيوتر، والتربية الدينية، وغيرها، أى أنها مواد نجاح ورسوب فقط، وتبين النتائج أن نسبة النجاح من الحاضرين تكون ١٠٠%، مما يضع شكوكاً قوية حول جدية عملية التقويم، وعملية التدريس ذاتها، وبخاصة في الثانوية العامة .

(٢١) إضافة إلى ما قد يسببه هذا النمط من الإجابات من جمود الفكر، وما قد ينتج عن ذلك من آثار مجتمعية، حيث أن جمود الفكر يعد أحد مسببات التطرف والإرهاب .

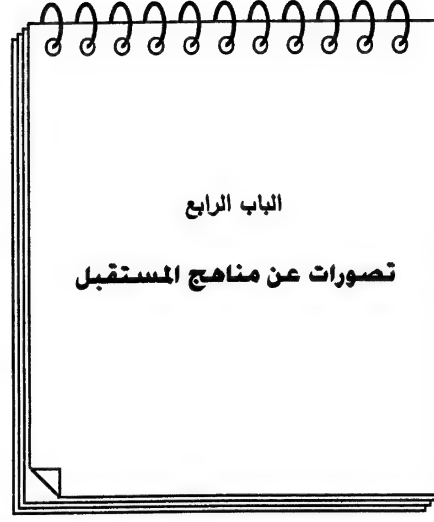
(٢٢) الفكرة الأساسية في الاختبارات المحكية المرجع أنها تصمم في إطار الأهداف الموضوعية، وأنه لا بد لى يجتاز الطلاب المجال الدراسى الذى يقيسه الاختبار التحصيل أن يحصل على ٨٠% على الأقل من جملة الدرجات فيه، ولا تعطى أهمية لترتيب الطلاب . أما الاختبارات الجماعية المرجع، فتتسبب درجة الطالب إلى وضعه النسبى بالنسبة للمجموعة التى ينتمى إليها . والجدير بالذكر أنه لا يشترط أن تختلف صورة هذه الاختبارات فى الحالى، ولكن من المؤكد أن تفسير نتائجها والقرارات التى تترتب عليها تختلف .

(٢٣) تؤدي نسبة هذا المعيار إلى انخفاض مستوى الطلاب عاماً بعد عام، كما أنه يفترض خضوع نتائج للمنحنى الاعتنالى المعيارى . ويجب أن نتذكر أن هذا المنحنى يمثل الظواهر العشوائية، وأن قبولنا لهذا المعيار يعنى أننا ننظر إلى التحصيل الدراسى فى مجال معين على أنه عملية عشوائية، وذلك- بطبيعة الحال - أمر غير صحيح .

أنظر: رشدى لبيب وفايز مراد مينا، مرجع سابق، ص ٢١٥-٢١٦ .

(٢٤) يشمل ذلك تقويم عمل مدير ووكلاء المدرسة، والأخصائى الاجتماعى، والأخصائى النفسى، والعاملين الإداريين من الذين يتعامل الطلاب معهم .

(٢٥) مع التدريب على استخدام أساليبه، ودراسة امكانية مقارنة نتائجه بنتائج تقويم الأقران .







## الفصل العاشر

### تصورات عن مناهج المستقبل

#### مقدمة

لم تعد الدراسات المستقبلية تمثل ترفاً علمياً ، وإنما أصبحت ضرورة لفهم الواقع وللتخطيط للمستقبل ، بل ولصنع المستقبل . لقد أصبح اليوم البحث العلمي في العلوم الاجتماعية - بوجه عام - قاصراً مالم يشكل المكون المستقبلي عنصراً أساسياً فيه . ولعل مناهج التعليم تعد حالة واضحة في هذا المجال ؛ إذ أننا نخطط عادة لمناهج يتعلمها أبناء لم يولدوا بعد . ومن ثم ، فإن البعد المستقبلي يمثل أحد الأبعاد الأساسية للدراسة والبحث في مجال المناهج .

ومع ذلك ، فإن البحوث والدراسات المستقبلية في المجال تعد محدودة نوعاً . وعلى الرغم من ذلك ، فإن أساليب البحث فيها تنمو نمواً سريعاً . ولعل أهم ما يجمعها أنه لا يمكن النظر إلى التعليم ومناهجه بمعزل عن النسق الاجتماعي والأنساق الأكبر المؤثرة عليه ، سواء الأنساق الإقليمية أو الإنسانية ، وذلك باستثناء بعض المحاولات التقنية، (أو الفنية) التي تعتمد على استطلاع رأى الخبراء<sup>(١)</sup>، وإن كان يصعب الخروج من ذلك - في حالات كثيرة - بقتلح ذات مصداقية عالية .

ويشمل الباب الحالي ، فصلاً واحداً ، يتناول رؤية ناقدة لتطور أساليب دراسة المستقبل وتطبيقاتها في مجال المناهج ، ثم خلاصة لما توصلت إليه إحدى الدراسات المستقبلية الحديثة في مصر (مشروع مصر ٢٠٢٠) عن الصور البديلة لمناهج المستقبل .

#### تطور أساليب دراسة المستقبل . وتطبيقاتها في مجال المناهج

يمكن تصور أساليب دراسة المستقبل وتطبيقاتها في مجال المناهج عبر المراحل الآتية: الدراسات التأملية ، الدراسات التقنية، (الفنية) ، سناريوهات

المستقبل (المشاهد المستقبلية البديلة) . وإذا كنا نفضل أن تكون أمثلتنا من البيئة العربية (المصرية) ، فإنه يوجد دليل على أن هذا المسار يكاد أن يكون مطابقاً للدراسات المستقبلية في مجال المناهج في الخارج ، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية (٧) .

تتمثل الدراسات التأملية في التوصل إلى تصورات عن مستقبل المناهج في ضوء تصورات للتغيرات العالمية والإقليمية والمجتمعية والتعليمية . ومن أمثلة هذه الدراسات دراسة رشدي لبيب عام ١٩٨١ (٨) ودراسة الكاتب عام ١٩٩٧ (٩) . ولعل النقد الأساسي الذي يوجه إلى هذه الدراسات أنها تعبر عما يجب أن يكون ، وليس عن واقع التعليم أو المناهج بعد فترة زمنية معينة (١٠) .

أما الدراسات التقنية، فتمثلها دراسة الكاتب عام ١٩٨٨ (١١) ، وهي تستند إلى أسلوب دلفاي Delphi technique ، وحيث يعتمد هذا الأسلوب على إجراء حوار بين عدد من المتخصصين في المجال (دون أن يعرفوا بعضهم البعض) على عدة جولات ، بحيث يتم التوصل إلى أكبر قدر ممكن من نقاط الاتفاق بينهم في مجال الدراسة . وقد أجريت هذه الدراسة خلال عامي ١٩٨٧ ، ١٩٨٨ ، وشارك في مراحلها الأساسية ١٣ من الخبراء من أساتذة التربية وقتها - من بينهم بعض الواعدين من العلماء الشبان ، منهم خمسة من الدول العربية ، وواحد من كل من أستراليا وألمانيا وإنجلترا وبلجيكا وكندا واليابان ، وإثنان من الولايات المتحدة الأمريكية . وقد تضمنت الدراسة ثلاث جولات ؛ جولة أولى مفتوحة عن تصورات الخبراء المستقبلية عن بعض الجوانب المتعلقة بالتغيرات المستقبلية في مناهج التعليم ، ثم استبيان مبني في ضوء نتائج هذه الجولة تضمن عرضاً لجوانب التغيير المقترحة في ثمانية أقسام ، مع السؤال عن درجة احتمال حدوث كل تغيير ، ومدى مناسبة كل تغيير ، وقابلية التغيير للتطبيق في الدول المتقدمة والدول النامية ، والتوقيت المتوقع لانتشار هذا التغيير ، وذلك بالإضافة إلى استبيان مصغر عن أهم جوانب الاختلاف في مناهج المستقبل بين الدول النامية والدول المتقدمة . أما الجولة الثالثة فقد تضمنت تغذية راجعة عن نتائج الجولة الثانية ومواضع الخلاف - وخاصة في توقيتات بعض التغيرات . وقد أمكن تصنيف نتائج هذه الدراسة كما يلي : اتجاهات للتغيير يتوقع أن تأخذ طريقها إلى مناهج التعليم في نهاية القرن الحالي (القرن العشرين) ، واتجاهات للتغيير يتوقع أن تأخذ طريقها إلى

مناهج التعليم في العقدين الأول والثاني من القرن الحادي والعشرين ، واتجاهات للتغيير يتوقع أن تأخذ طريقها إلى مناهج التعليم مع وجود خلاف حول توقيت حدوثها ، وقضايا جدلية .

وبالرغم من إمكان تحقق بعض التوجهات التي تشير إليها مثل هذه الدراسات ، فإنه يسهل توجيه النقد لهذا الأسلوب من زوايا متعددة ، من بين أهمها: الدرجة العالية من اليقين الناشئ عن اتفاق الخبراء - وهو أمر غير وارد في الواقع وبخاصة في القضايا الاجتماعية ، وعدم الاستناد إلى إطار نسقي - ويرتبط ذلك بعدم الإلحاح على تبرير الأفكار اعتماداً على أن التعامل يتم مع مجموعة من الخبراء في الميدان ، وهذا يطرح بصورة مباشرة أو غير مباشرة الإغراق في التفاؤل أو التشاؤم (غالباً التفاؤل) - وخاصة في تناول صورة الأنساق الأكبر من نسق المنهج في المستقبل ، ودور الباحث «المحايد» أو «غير المؤثر على النتائج» .. وهكذا ، مما يتعارض مع بعض التوجهات المعاصرة للعلم ويحول البحث العلمي إلى عمل «شبه آلي» .

وعن سيناريوهات المستقبل <sup>(٧)</sup> ، فيمكن أن تأخذ صوراً مختلفة <sup>(٨)</sup> ، وإن كنا نرجح أن تكون من نوع «السيناريوهات الاستطلاعية» <sup>(٩)</sup> ، ومن ثم يمكن وصف السيناريو بأنه «تنبؤ مشروط» <sup>(١٠)</sup> . وتأخذ الشروط في الدراسات المستقبلية عادة صورة «الشروط الابتدائية» <sup>(١١)</sup> ، والتي يفترض أن تؤدي تداعياتها عبر الزمن وفق منطق معين للحركة أو التطور عبر فترة الاستشراف المستقبلية إلى صورة معينة للمجتمع - أو لموضوع الاستشراف - في نهاية تلك الفترة <sup>(١٢)</sup> . ومن المعاني التي ترتبط باستخدام هذا الأسلوب أنه ؛ يصعب (على الأصح يستحيل) وضع تصور لحركة مجتمع - أو موضوع معين - بعد فترة زمنية معينة مما يتطلب التوصل إلى عدد من البدائل تتوقف نتائجها على الشروط الابتدائية وعلى تداعياتها عبر الزمن وفقاً لما يميز حركتها من منطق (وهذا أقرب إلى الصورة الواقعية) ، كما أنه ليس من حق أية جماعة أو مجموعة أن تحتكر وضع تصورات عن مجتمعاتها - ويؤدي وجود بدائل متنوعة إلى حل لهذه المشكلة ، كما أن عملية الاستشراف المستقبلية تتضمن أيضاً التأثير في المستقبل (أو الإسهام في صنعه) ، وذلك بالنظر إلى ماتتطلبه هذه العملية من مشاركة لقطاعات كبيرة من رجال الفكر والأكاديميين والمسؤولين من متخذي القرار ، وماقد ينشأ عن ذلك من علاقات جدلية (تأثير وتأثر) .

هذا ، ومن الطبيعي أنه لا يمكن دراسة التعليم - ومناهجه - بمعزل عن دراسة المجتمع ، كذلك فإنه لا يمكن دراسة المجتمع - بصورة إجمالية - دون دراسة العناصر المؤثرة في حركته من نخبة حاكمة ، وتغيرات اقتصادية (في القطاعات المختلفة) وسياسية ، واجتماعية ، وسكانية ، وبيئية ، وتعليمية ... وهكذا. ومن ثم ، فإنه توجد علاقات جدلية بين الصورة العامة للمجتمع والمكونات الداخلة فيه ، والأنساق الأكبر ، أى علاقات تأثير وتأثر .

وفي هذا الإطار ، فقد توصلت دراسة مصر ٢٠٢٠ إلى خمسة بدائل لصورة المجتمع المصرى عام ٢٠٢٠ ، هي (١٣) :

(١) سيناريو مرجعى أو اتجاهى يعبر عن المحافظة على الاتجاهات العامة الراهنة.

(٢) ثلاثة سيناريوهات تدعى الابتكارية فى عنصر أو أكثر من العناصر الحاكمة لحركة المجتمع المصرى (١٤) . وهذه السيناريوهات هى : سيناريو «الدولة الإسلامية» ، وسيناريو «الرأسمالية الجديدة» ، وسيناريو «الاشتراكية الجديدة» .

(٣) سيناريو «التأزر الاجتماعى» ، أو «السيناريو الشعبى» ، المعبر عن حل وسط يمكن أن تلتف حوله قطاعات عريضة من الشعب المصرى .

وقد أجريت أربع دراسات فى مجال التعليم فى إطار هذا المشروع تناولت الموضوعات الآتية :

التنشئة والتعليم الأساسى ، والتعليم الثانوى ، والتعليم العالى ، والتعليم المستمر ومحو الأمية . وقد أجريت دراسة تركيبية استخلاصية لهذه الدراسات الفرعية (١٥) ، صدرت فى صورة دراسة عن واقع ومستقبل التعليم فى مصر (١٦) . وقد تناولت هذه الدراسة ، ضمن ما تناولته ، مناهج التعليم فى السيناريوهات المختلفة ، مما نعرضه فى القسم التالى .

#### تصورات عن مناهج المستقبل

تمثل هذه التصورات صورة مناهج المستقبل فى مصر (عام ٢٠٢٠) فى إطار كل من السيناريوهات التى توصل إليها مشروع مصر ٢٠٢٠ (١٧) ، ويمكن عرضها كما يلى :

#### ١- فى السيناريو المرجعى

- أ- يشكل الكتاب المدرسى المقرر والمعلم المصدرين الأساسيين للمعرفة ، ويغلب على التدريس والامتحان التلقين والاسترجاع .
- ب- لا يبذل جهد خاص فى إكساب الطلاب مهارات التعلم الذاتى والمستمر أو تنمية الإبداع .
- ج- يعامل النشاط التعليمى بصورة شكلية وباعتباره جزءاً خارج المنهج .
- د- توجد مساحة كبيرة لتعليم اللغات الأجنبية (مع عائد محدود) .
- ح- استخدام شكلى ومحدود لبعض وسائط التعليم المتطورة تكنولوجياً .
- و- تتميز بعض مؤسسات التعليم الخاصة فى مجالات الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم وطرق التدريس .

#### ٢- فى سيناريو الدولة الإسلامية، :

كما فى السيناريو المرجعى بصورة أساسية ، مع الأخذ فى الاعتبار بالعناصر التالية :

- أ- صيغ المناهج بالصيغة الإسلامية .
- ب- مزيد من الحدود للأنشطة التعليمية .
- ج- احتمال بدء تدريس اللغات الأجنبية من المرحلة الإعدادية .
- د- تتمتع الهمزة بين مؤسسات التعليم الرسمية ومؤسسات التعليم الخاصة (لصالح الأخيرة) .

#### ٣- فى سيناريو الرأسمالية الجديدة، :

- أ- تتعدد مناهج التعليم ، وتظهر تجديديات فى كافة الأنماط الفرعية للمنهج .
- ب- تبذل محاولات لتجاوز منهج المواد الدراسية المنفصلة .
- ج- تولى عناية كبيرة لتعليم اللغات الأجنبية ، واستخدام التكنولوجيا المتطورة فى التعليم .

- د- ينظر إلى الأنشطة التعليمية على أنها جزء أساسي من المنهج .
- هـ- سعى أساسى لتنمية الإبداع .
- و- تحول وظيفة المعلم الأساسية إلى «ميسر» .
- ز- تزداد الفجوة بين مؤسسات التعليم الرسمية والخاصة .
- ٤- فى سيناريو «الاشتراكية الجديدة» :
- لا تختلف الصورة كثيراً عن المناهج فى إطار سيناريو الرأسمالية الجديدة ، باستثناء مايلى :
- أ - زيادة جرعة العلوم الحديثة فى المنهج .
- ب- السعى نحو نشر القيم الاشتراكية .
- ج- مدى أقل من تنوع المناهج .
- د- مستوى تعليمى مرتفع نسبياً فى المدارس الرسمية .
- (٥) فى السيناريو الشعبى :
- أ - محاولة ربط المناهج بالبيئة المحلية ، مع وجود قدر من التعدد والتنوع ، واتخاذ أساليب تعتمد على التكامل مع البيئة .
- ب- زيادة التطبيقات الحياتية والمهارات العملية (ولكن من المحتمل بدرجة أقل من سيناريو الرأسمالية الجديدة والاشتراكية الجديدة) .
- ج- تجاوز لأوضاع المفاهيم التقليدية فى أمور كثيرة ، وإن كان ينظر إلى الكتاب المدرسى المقرر باعتباره مصدراً أساسياً للتعلم .
- د- معظم التجديدات التربوية ترتبط بالبيئة المحلية .
- هـ- نظل توجد فروق بين المؤسسات التعليمية الرسمية والمؤسسات الخاصة (لصالح الأخيرة) .

#### كلمة ختامية

كانت هذه جولة تضمنت العديد من القضايا الخلافية موضع الجدل ، سواء في مجالات : أنموذجات المنهج ، أسس بناء المنهج ، بعض الأنساق الفرعية للتعليم والمنهج ، تصورات عن مستقبل المناهج . وإذا كان الكاتب قد عبر عن موقفه في كل من هذه القضايا - وبصورة يأمل أن تكون متسقة ، فيبقى إثارة الحوار - ومزيد من الحوارات - حول مضمون هذه القضايا وتطبيقاتها التربوية في مصر وأقطار الوطن العربي .

إن إثارة هذا الحوار ، إنما يشكل الغرض الأساسي من هذا العمل ، وصولاً إلى تعددية حقيقية في الفكر تخضع لمبدأ «الوحدة والتباين» ، وحدة الأهداف الكبرى وتباين سبل تحقيقها ، كما يتوقع أن يؤدي ذلك إلى ازدهار البحث العلمي في المجال وتطوره ، وكذا تطوير الواقع الحالي .

### هوامش الفصل العاشر

(١) كما يتمثل ذلك في أسلوب دلفاي Delphi ، والواقع أن الخبراء المشاركين قد يتمتع كل منهم - بصورة فردية - بمثل هذه النظرة النسقية ، كما قد يكون لديهم نفس المشكلات التي تتضح في الدراسات التأملية ، مما سنناقشه فيما بعد .

(٢) أنظر : McNeil, Op cit, pp. 126-128

حيث يلخص ماكجيل الأساليب الشائعة في هذه الدراسات باعتبارها : السيمانار متعدد المجالات المعرفية the multidisciplinary seminar ، الحكم على الاتجاهات المسقطة judgement of projected trends ، القبول التعليمي لعملية بناء المستقبل educational acceptance for creating the future ، كتابة السيناريو scenario writing .

(٣) أنظر : رشدي لبيب (١٩٨١) . «نظرة مستقبلية على محتوى التعليم» ، في : رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، مرجع سابق ، ص ٣٥٢-٣٦٧ .

لاحظ أن هذه الدراسة قد نشرت أيضاً في :

- الكتاب السنوي الخمسون للمجمع المصري للثقافة العلمية (١٩٨١) (وقد أقيمت الدراسة أولاً في صورة محاضرة في هذا المجمع) .

- مجلة مستقبل التربية (التي يصدرها المكتب الإقليمي لليونسكو في البلاد العربية) .

- مجلة Prospects التي تصدرها هيئة اليونسكو بباريس تحت عنوان :

Arab Education : Unity in Diversity

(٤) قدمت هذه الدراسة إلى المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، وقد نشرت (إلى جانب النشر في أعمال المؤتمر) في كل من :

Mina, Fayez M. (March 1999), Op cit.

فايز مراد مينا (مارس / أكتوبر ٢٠٠١) . «برامج تكوين المعلم في مصر



من منظور تدريس مناهج المستقبل، مجلة التربية والتعليم، ٢٣، ٢٤،  
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ص ٣٣-٤٦.

(٥) أنظر: ملحق رقم (٤).

فايز مراد مينا (ديسمبر ١٩٩٩)، مرجع سابق.

(٦) أنظر:

Mina, Fayez M. (1988). "Trends of Change in School Curriculum into the 21st Century", WCCI FORUM, 2(2), December 1988, pp.78-91.

وقد كان هذا البحث يمثل أحد المصادر الأساسية لدراسة القيت عام  
١٩٨٩، وبينها كالاتى:

فايز مراد مينا (١٩٨٩). «سياسات مقترحة لتطوير مناهج التعليم فى  
مصر فى ضوء الاحتياجات المستقبلية»، أعمال المؤتمر العلمى الأولى  
للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الجزء الأول، الإسماعيلية، ١٥-  
١٨ يناير ١٩٨٩، ص ٣٩-٥٤.

وقد نشرت هذه الدراسة فى:

رشدى لبيب وفايز مراد مينا، مرجع سابق، ص ٣٦٨-٣٨٥.

ويلاحظ أنها مزيج من الدراسات التأملية والدراسات التقنية.

(٧) «السيناريو وصف لوضع مستقبلى ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه، مع  
توضيح لملامح المسار أو المسارات التى يمكن أن تؤدى إلى هذا الوضع  
المستقبلى، وذلك انطلاقاً من الوضع الراهن أو من وضع ابتدائى مفترض».

إبراهيم العيسوى (يوليو ١٩٩٨). «السيناريوهات؛ بحث فى مفهوم  
السيناريوهات وطرق بنائها فى مشروع مصر ٢٠٢٠»، أوراق مصر ٢٠٢٠،  
١. القاهرة: منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط. ص ٧

(٨) يمكن أن يأخذ السيناريو باعتباره وصفاً لوضع مستقبلى عدة صور؛  
سيناريوهات استطلاعية exploratory حيث ينطلق كاتب السيناريو من

المعطيات والاتجاهات العامة القائمة في محاولة لاستطلاع ما يمكن أن تؤدي إليه الأحداث والتصرفات المحتملة أو الممكنة من تطورات في المستقبل ، وذلك دون إلزام مسبق بصورة أو أهداف محددة يتم السعي لبلوغها في نهاية فترة الاستشراف ، وسيناريو استهدافي أو مرجو -normative anticipa- tory حيث تكون نقطة البدء هي مجموعة أهداف محددة ينبغي تحقيقها في المستقبل ، يتم ترجمتها إلى صورة مستقبلية متناسقة ، ثم يرجع كاتب السيناريو من المستقبل إلى الحاضر لكي يكتشف المسار أو المسارات الممكنة لتحقيق الأهداف المرجوة أو الصورة المستقبلية المبتغاة ، محدداً النقاط الحرجة التي تتطلب اتخاذ قرارات أو تصرفات هامة .

أنظر : المرجع السابق ، ص ٧ ، ص ٨ .

(٩) لا يوجد ما يمنع أن يكون السيناريو الاستهدافي هو سيناريو معين يختار من بين السيناريوهات الاستطلاعية .

أنظر : المرجع السابق ، ص ٨ .

(١٠) المرجع السابق ، ص ٧ .

ولوصف مسار أو مسارات مستقبلية، والوضع الابتدائي ، ، أنظر :

المرجع السابق ، ص ٨-٩ .

ويمكن الرجوع إلى هذا المرجع أيضاً فيما يتعلق بأنواع وأهداف السيناريوهات ومقاييس جودتها ، وطرق بنائها أو تحليلها .

(١١) تتضمن الشروط الابتدائية في الدراسات المستقبلية التي تتناول النسق الاجتماعي عادة مايلي :

(أ) افتراض أن قوى اجتماعية معينة قد أصبحت هي الغالبة في اتخاذ القرارات من خلال نخبة حاكمة تعبر عنها أو تمثلها .

(ب) وقائع أو معطيات اقتصادية واجتماعية وسياسية وثقافية معينة تمثل التركة التي تزول إلى أية قوى اجتماعية غالبة على الحكم عند لحظة فتح الستار .

(ج) تقييم مختلف عن السائد قبل بدء تشغيل السيناريو للمعطيات المادية وغير المادية ، وقد يترتب عليه إعادة تعريف بعض هذه المعطيات بناء على مبررات محددة تقدمها القوى الاجتماعية المسيطرة .

(د) أهداف وخطط ومشروعات مستقبلية ، واختيارات اقتصادية وتكنولوجية وسياسية تتبناها القوى الاجتماعية المسيطرة بحكم طبيعتها ومنطقها في التعامل مع الأمور .

أنظر :

إبراهيم العيسوي وآخرون (ديسمبر ١٩٩٨) . «بدايات الطرق البديلة إلى عام ٢٠٢٠» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٢ . القاهرة: منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط ، ص ٨ .

وللاستزادة في هذا المجال ، أنظر :

- إبراهيم العيسوي (يوليو ١٩٩٨) ، مرجع سابق .

- إبراهيم العيسوي وآخرون (يوليو ١٩٩٩) . «الأسس النظرية والمنهجية لسيناريوهات مصر ٢٠٢٠» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٤ . القاهرة: منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط .

(١٢) أنظر : إبراهيم العيسوي وآخرون (ديسمبر ١٩٩٨) ، مرجع سابق ، ص ٧ .

(١٣) المرجع السابق ، ص ١٧ .

(١٤) العناصر الحاكمة لوصف الشروط الابتدائية لكل سيناريو أو المحاور الرئيسية، التي تم الاتفاق عليها هي :

- القوى الاجتماعية الغالبة والنخبة السياسية المرتبطة بها .

- نهج اتخاذ القرارات لإدارة شئون المجتمع والدولة .

- البحث العلمي والتطوير التكنولوجي .

- البشر ، والتعليم والتعلم والتدريب كعوامل حاكمة لتنميتهم .

- أداء وتنافسية الاقتصاد ، والسياسات الاقتصادية .

- التعامل مع قضايا ذات أهمية خاصة ، وبخاصة الفقر والبطالة والفساد والإساءة للشعور الوطني .
- الموارد الطبيعية والبيئية .
- نسق القيم المتوائمة مع توجهات النخبة الحاكمة ، أى مجموعة القيم المتوافقة مع توجهات السيناريو أو المرتبة عليها ، أو المستوحاة منها ، وإن لم تدع إليها النخبة الحاكمة صراحة .
- المكانة الإقليمية والعلاقات الدولية .
- موقف الجماهير والقوى المعارضة وتناقضات السيناريو .

المرجع السابق ، ص ١٢-١٣ .

(١٥) «تبنى الدراسة التركيبية الاستخلاصية على عدد من الدراسات الفرعية فى القضية محل البحث ، والتي تتولى القيام بكل منها فرقة بحثية . ثم يقوم معد الدراسة التركيبية بانتقاء عدد من المكونات من هذه الدراسات الفرعية والمزج بينها ، بالإضافة إليها من حصيلة معارفه وخبراته ، بما يؤدي إلى رسم صورة أكثر شمولاً ، وأكثر مراعاة للتداخلات والتشابكات بين مختلف أجزاء الموضوع الكلى . كما يقوم معد الدراسة التركيبية باستخلاص - لتلخيص - عدد من النتائج من الصورة التركيبية الشاملة التي يتوصل إليها . وهى نتائج ماكان من الميسور التوصل إليها من الدراسات الفرعية وحدها ...»

إبراهيم العيسوى ، «توطئة» . فى : فايز مراد مينا (٢٠٠١ب) ، مرجع سابق ، ص ٣ .

(١٦) المرجع السابق .

(١٧) المرجع السابق ، ص ٢٧٩ .

لاحظ أن هذه التصورات جاءت ضمن خلاصة لصورة العناصر الحاكمة لنسق التعليم وبعض التقديرات الكمية فى إطار السيناريوهات المختلفة ، وقد اشتملت على كل من : مفهوم التعليم ، تكافؤ الفرص التعليمية ، بنية التعليم ،

إدارة التعليم ، تمويل التعليم ، نسبة الهدر التعليمي ، مناهج التعليم ، أوضاع المعلم ونظم تكوينه ، المدى اللازم لمحو الأمية (الأبجدية) ، نظم التعليم المفتوح ، تعليم بعض الفئات الخاصة ، حرية الأكاديمية ، أوضاع البحث العلمي وخدمة المجتمع في التعليم العالي ، نواتج التعليم .  
أنظر : المرجع السابق ، ص ٢٧٥-٢٨٣ .

(ويلاحظ أن العناصر الحاكمة قد تم استخلاصها - وفق معايير معينة - من عدد أكبر من العناصر . أنظر : المرجع السابق ، ص ٢٤٠-٢٤٢) .

## المراجع

- (١) إبراهيم العيسوي (يوليو ١٩٩٨) . بحث في مفهوم السيناريوهات وطرق بنائها في مشروع مصر ٢٠٢٠ ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ١ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط .
- (٢) \_\_\_\_\_ (٢٠٠٠) . التنمية في عالم متغير ؛ دراسة في مفهوم التنمية ومؤشراتها . القاهرة : دار الشروق .
- (٣) إبراهيم العيسوي وآخرون (ديسمبر ١٩٩٨) . بدايات الطرق البديلة إلى عام ٢٠٢٠ ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٢ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط .
- (٤) \_\_\_\_\_ (يوليو ١٩٩٩) . الأسس النظرية والمنهجية لسيناريوهات مصر ٢٠٢٠ ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٤ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط .
- (٥) أحمد المهدي عبدالحليم (أكتوبر ١٩٩٥) . دراسة المناهج من التطوير إلى التأويل والنقد (تعقيب وإضافة) ، مستقبل التربية العربية ، ١ (٤) ، ص ٢٢٧-٢٣٦ .
- (٦) إسماعيل صبرى عبدالله (١٩٩٦) . تمويل التعليم العالي ، دراسة مقدمة إلى مؤتمر التعليم العالي في مصر وتحديات القرن العشرين ، جامعة المنوفية ، ٢٠-٢١ مايو ١٩٩٦ .
- (٧) \_\_\_\_\_ (١٩٩٨) . في القرن المقبل ؛ التعليم فرص عين ، جريدة الأهرام ، العدد ٤٠٧٤٤ ، ٢٦/٦/١٩٩٨ .
- (٨) \_\_\_\_\_ (يناير ١٩٩٩) . توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٣ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط .

- (٩) أنور محمد الشرقاوى (١٩٩٢) . علم النفس المعرفى المعاصر ، الطبعة الأولى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- (١٠) حامد عمار (١٩٨٨) . «فى بناء الإنسان العربى ؛ دراسات فى التوظيف القومى للفكر الاجتماعى والتربوى ، علم الاجتماع وقضايا الإنسان والمجتمع ، ١٤ . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية .
- (١١) ————— (٢٠٠٢) . «تكافؤ الفرص فى التعلم وفى الامتحان أيضاً ، ، جريدة الأهالى ، العدد رقم ١٠٧١ ، ١٠ إبريل ٢٠٠٢ ، ص ٧ .
- (١٢) رشدى فام منصور (١٩٩٧) . «حجم التأثير ؛ الوجه المكمل للدلالة الإحصائية ، ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٦ ، يونيو ١٩٩٧ .
- (١٣) رشدى لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) . المنهج ؛ منظومة غتوى التعليم ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- (١٤) رشدى لبيب وفايز مراد مينا وفيصل هاشم شمس الدين (١٩٨٣) . الوسائط التعليمية . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .
- (١٥) ————— (١٩٨٤) . المنهج ؛ منظومة غتوى التعليم ، الطبعة الأولى . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .
- (١٦) سعد الدين إبراهيم (المحرر) (١٩٨٩) . مستقبل النظام العالمى وتجارب تطوير التعليم . عمان : منتدى الفكر العربى .
- (١٧) عصام الحناوى (٢٠٠١) . قضايا البيئة والتنمية فى مصر ؛ الأوضاع الراهنة وسيناريوهات مستقبلية حتى عام ٢٠٢٠ ، الطبعة الأولى . القاهرة : دار الشروق .
- (١٨) على أسعد وطفة (١٩٩٩) . بنية السلطة وإشكالية التسلط التربوى فى الوطن العربى . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .

- (١٩) فايز مراد مينا (١٩٨٠) . مناهج التعليم العام ؛ دراسة تحليلية . القاهرة : دار الثقافة للطباعة والنشر .
- (٢٠) فايز مراد مينا (١٩٩٢) . «مناهج التعليم في الوطن العربي بين الجمود والتجديد» ، سلسلة دراسات في التربية ، ٥ . القاهرة : دار سعاد الصباح للنشر .
- (٢١) \_\_\_\_\_ (١٩٩٤) . قضايا في تعليم وتعلم الرياضيات ، مع إشارة خاصة للعالم العربي ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- (٢٢) \_\_\_\_\_ (يوليو ١٩٩٥) . «مجال دراسة المناهج من (التطوير) إلى (التأويل والنقد) ؛ نظرة إلى عمل بايندر وزملائه» ، مستقبل التربية العربية ، ١ (٣) ، ص ١٦٧-١٨٠ .
- (٢٣) \_\_\_\_\_ (١٩٩٦) . «قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية» ، مع إشارة خاصة إلى المجال المعرفي ، في : مراد وهبة ومنى أبو سنة (المحرران) ، الإبداع وتطوير كليات التربية ( ص ٧١-٨٥) . القاهرة : مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس .
- (٢٤) \_\_\_\_\_ (١٩٩٨) . واقع تعليم الرياضيات في مرحلة التعليم الثانوي في البلاد العربية واتجاهات تطويره ، دراسة مقدمة بتكليف خاص من المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم إلى الندوة القومية حول تدريس الرياضيات والفيزياء في الدول العربية ، الجزائر ، ٢٤-٢٩ أكتوبر ١٩٩٨ . تونس : المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم .
- (٢٥) \_\_\_\_\_ (١٩٩٩أ) . «التعقد كعنصر محدد لمنهجية التفكير والبحث» ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٣ ، يوليو ١٩٩٩ ، ص ٣١-٢١ .
- (٢٦) \_\_\_\_\_ (١٩٩٩ب) . «التعقد» . في : الجمعية المصرية للتربية العلمية ، أعمال المؤتمر الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية «مناهج العلوم



للقرون الحادى والعشرين، أبو سلطان، ٢٥-٢٨ يوليو ١٩٩٩ (ص ٧٩٥-٨٣٠). القاهرة : جامعة عين شمس .

(٢٧) فايز مراد مينا (ديسمبر ١٩٩٩). «مناهج التعليم فى مصر فى عصر العولمة : نقد ذاتى». فى : محمود كامل الناقية (المحرر) ، العولمة ومناهج التعليم ، وقائع المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (ص ١٢٠-١٣١). القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

(٢٨) \_\_\_\_\_ (أكتوبر ٢٠٠٠). «منهجية التعقد واستشراف المستقبل» ، كراسات مصر ٢٠٢٠ ، ٤. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٢٩) \_\_\_\_\_ (٢٠٠١ أ). «مناهج التعليم وتنمية القيم» ، وقائع ندوة «المناهج الدراسية وتعليم القيم» بينها ، دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، ٦٩ (الجزء الأول). (تحت الطبع) .

(٣٠) \_\_\_\_\_ (٢٠٠١ ب). التعليم فى مصر : الواقع والمستقبل حتى عام ٢٠٢٠. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٣١) \_\_\_\_\_ (المحرر) (يناير ٢٠٠١). «التعليم العالى فى مصر : التطور وبدائل المستقبل» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٥. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

(٣٢) \_\_\_\_\_ (يوليو ٢٠٠١). اتجاهات مستقبلية فى مناهج التعليم ، ورقة مقدمة بدعوة خاصة إلى «الندوة التربوية» ضمن فعاليات اجتماع اللجنة المركزية لاتحاد المعلمين العرب ، القاهرة ، ١١-١٢ يوليو ٢٠٠١ (مطبوعة فى كتيب خاص) .

(٣٣) \_\_\_\_\_ (مارس/أكتوبر ٢٠٠١). «برامج تكوين المعلم فى مصر من منظور تدريس مناهج المستقبل» ، مجلة التربية والتعليم ، ٢٣ ، ٢٤ ، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية ، ص ٣٣-٤٦ .

- (٣٤) فايز مراد مينا (٢٠٠٢ أ) . «تكافؤ الفرص .. في التعليم وليس في الامتحان» ، جريدة الاهالى ، العدد رقم ١٠٧٠ ، ٣ إبريل ٢٠٠٢ ، ص ٩ .
- (٣٥) ————— (٢٠٠٢ ب) . «وحدة المعرفة كبديل لمفهوم الأداء» . فى : محمود كامل الناقة وسعيد محمد السعيد (المحرران) ، مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء ، وقائع المؤتمر العلمى الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، ٢٤-٢٥ يوليو ٢٠٠٢ ( ص ص ٣-٦ ) . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .
- (٣٦) فؤاد أبو حطب (١٩٩٩) . «نحو فلسفة جديدة لعلم النفس» ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٢٣ ، يوليو ١٩٩٩ ، ص ص ٨-٢٠ .
- (٣٧) فؤاد أبو حطب وآمال صادق (١٩٩١) . مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، الطبعة الأولى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- (٣٨) مجمع اللغة العربية (١٩٨٥) . المعجم الوسيط ، الجزء الأول ، الطبعة الثانية . القاهرة : مجمع اللغة العربية .
- (٣٩) محمد صابر سليم ويتر جام (المحرران) (١٩٩٩) . مرجع فى التربية البيئية للتعليم النظامى وغير النظامى . القاهرة : رئاسة مجلس الوزراء - جهاز شئون البيئة (مشروع التدريب والوعى البيئى ، دانيدا) .
- (٤٠) محمد على الخولى (١٩٨٥) . قاموس التربية ، الطبعة الثانية . بيروت : دار العلم للملايين .
- (٤١) مراد وهبة ومنى أبو سنة (١٩٩٩) . منفسو الإبداع فى التعليم . القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .
- (٤٢) مركز دراسات الوحدة العربية (١٩٨٨) . مستقبل الأمة العربية ، التحديات واغيارات (التقرير النهائى لمشروع استشراف الوطن العربى) . بيروت : مركز دراسات الوحدة العربية .

- (٤٣) المركز القومى للبحوث التربوية بالاشتراك مع مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس (١٩٧٩). التقييم كمدخل لتطوير التعليم . القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية .
- (٤٤) منير البعلبكي (١٩٩٥) . المورد ، الطبعة التاسعة والعشرون . بيروت : دار العلم للملايين .
- (٤٥) نائلة نجيب نعمان الخزندار (٢٠٠٢) . واقع الذكاوات المتعددة لدى طلبة الصف العاشر الأساسى بغزة وعلاقته بالتحصيل فى الرياضيات وميول الطلبة نحوها وسبل تميمتها ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، برنامج الدراسات العليا المشترك بين جامعة عين شمس وجامعة الأقصى .
- (٤٦) نبيل على (سبتمبر ١٩٩٩) . «عملية إطلاق العقل العربى» ، وجهات نظر ، ٨ ، ص ٣١-٢٦ .
- (٤٧) والتر ثروت أندرسون (١٩٩٦) . عصر الجينات والإلكترونيات ، ترجمة أحمد مستجير (١٩٩٧) . القاهرة : كتاب سطور (٣) .
- (٤٨) وزارة التربية والتعليم (أكتوبر ١٩٩٤) . مشروع مبارك القومى : إنجازات التعليم فى ٣ أعوام . القاهرة : وزارة التعليم - قطاع الكتب .
- (٤٩) وزارة التربية والتعليم والمركز القومى للبحوث التربوية والتنمية (٢٠٠٠) . تقرير جمهورية مصر العربية ، تقييم عام ٢٠٠٠ ، مقدم إلى المؤتمر العربى الإقليمى حول التعليم للجميع ، القاهرة ، ٢٤-٢٧ يناير ٢٠٠٠ .
- (50) Acarya, A.A. (1986). *Neo-Humanist Education; Education for a New World*. Manila : Ananda Marga Publications.
- (51) Aida, S. et al (1984). *The Science and Praxis of Complexity*. Tokyo : The United Nations University.
- (52) Akbaba, Sadegul; Aksoy, Naciye and Esen, Aysel (1999). "Peace, Education, Conflict Resolution and Chaos Theory",

- Journal of Interdisciplinary Education**, 3 (1), pp.118-126.  
San Antonio, Texas : Burk Publishing Company.
- (53) Bigge, Morris L. (1982). **Educational Philosophies for Teachers**. Columbus : Merrill.
- (54) Bruner, Jerome (1996). **The Culture of Education** (Fifth Printing, 1999). Cambridge : Harvard University Press.
- (55) Cummings, William K. and McGinn Noel F. (1997). **International Handbook of Education and Development : Preparing Schools, Students and Nations for the Twenty-First Century**. Oxford : Elsevier Science.
- (56) Kerlinger, Fred N. (1973). **Foundations of Behavioral Research**, Second edition. New York : Holt, Rinehart and Winston, Inc.
- (57) Kerr, J. F. (Ed.) (1976). **Changing the Curriculum**, Seventh impression. London : Hodder & Stoughton.
- (58) Kurian, George Thomas and Molitor, Graham T.T. (1998). **Encyclopedia of the Future**. New York : Simon & Schuster Macmillan.
- (59) Gardner, Howard (1983). **Frames of Mind : The Theory of Multiple Intelligences**. New York : Basic Books.
- (60) ————— (1999). **Intelligence Reframed; Multiple Intelligences for the 21st Century**. New York : Basic Books.
- (61) (1978). **Longman Dictionary of Contemporary English**, Third impression, 1980. London : Longman Group Ltd.

- (62) McNeil, John (1996). **Curriculum; A Comprehensive Introduction**, Fifth edition. New York : Harper Collins College Publishers.
- (63) Mina, Fayez M. (1988). "Trends of Change in School Curriculum into the 21st Century", **WCCI FORUM**, 2(2), December 1988, pp. 78-91.
- (64) ————— (March 1999). "Programmes of Teacher Education in Egypt from the Perspective of Teaching Future Curricula", **International Journal of Curriculum Development and Practice**, 1(1), Hiroshima, Curriculum Research and Development Association, pp. 55-65.
- (65) ————— (November 2000). "Theorizing for Non-theoretical Approaches in Mathematics Education". In : Alan Rogerson (Ed.), **Proceedings of the International Conference on "Mathematics for Living"**, Amman, Jordan, November 18-23, 2000 (The keynote speech of the conference), pp. 6-10.
- (66) Mina, F. and El-Naggar (1984). "The Politics of Curriculum Control in Egypt :A Case Study". In : I. Slade (Ed.), **Managing Curriculum : A Comparative Perspective** (pp. 202-211). London : LACE.
- (67) Morin, Edgar (2001). **Seven Complex Lessons in Education for the Future**. Paris : UNESCO.
- (68) Pinar, William F. et al (Eds.) (1995). **Understanding Curriculum; An Introduction to the Study of Historical and Con-**

**temporary Curriculum Discourses.** New York : Peter Lang Publications, Inc.

(69) Rathus, Spencer A. (1997). **Essentials of Psychology**, Fifth edition. Fort Worth : Harcourt Brace College Publishers.

(70) Wahba, Mourad (1992). **The History of Creativity in Egyptian Education**, Translated by Amal Kary. Cairo : CDELT.

الملاحق





**ملحق رقم (١) :**

فايز مراد مينا (يوليو ١٩٩٥) . «مجال دراسة المناهج من (التطوير) إلى (التأويل والنقد) ؛ نظرة إلى عمل بايندر وزملائه» ، مستقبل التربية العربية ، ١ (٣) ، ص ١٦٧-١٨٠ .

**ملحق رقم (٢) :**

فايز مراد مينا ، (١٩٩٦) . «قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية ، مع إشارة خاصة إلى المجال المعرفي» . فى : مراد وهبة ومنى أبوسنة (المحرران) ، الإبداع وتطوير كليات التربية ( ص ٧١-٨٥) . القاهرة : مركز تطوير تدريس اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس .

**ملحق رقم (٣) :**

فايز مراد مينا (٢٠٠٢ب) . «وحدة المعرفة كبديل لمفهوم الأداء» . فى : محمود كامل الناقبة وسعيد محمد السعيد (المحرران) ، مناهج التعليم فى ضوء مفهوم الأداء ، وقائع المؤتمر العلمى الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، ٢٤-٢٥ يوليو ٢٠٠٢ ( ص ٣-٦) . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

**ملحق رقم (٤) :**

فايز مراد مينا (ديسمبر ١٩٩٩) . «مناهج التعليم فى مصر فى عصر العولمة ؛ نقد ذاتي» . فى : محمود كامل الناقبة (المحرر) ، العولمة فى مناهج التعليم ، وقائع المؤتمر القومى السنوى الحادى عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (ص ١٢٠-١٣١) . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

## ملحق رقم (١)

### مجال دراسة المناهج من

### «التطوير» إلى «التأويل والنقد»

### نظرة إلى عمل باينر وزملائه

#### مقدمة

يعد عمل باينر Pinar وزملائه (Pinar et al, 1995) بمثابة صدمة لعلماء المناهج في الوطن العربي ، إذ يضع تساؤلات جادة حول النموذج الأساسي-Para digm (\*) الذي ينتمي إليه الفكر الشائع عن «تطوير المناهج» في البلاد العربية ، والذي يؤرخ له بأنه فكر ما قبل عام ١٩٦٩ (\*\*). ، حيث يقدم العقد ١٩٦٩ - ١٩٧٩ باعتباره عقد «إعادة البناء المفاهيمي» ، reconceptualization ، ويصف تعليم المناهج «بالبلقنة» ، حيث يقوم الأستاذ بتعليم طلابه ما يتفق مع وجهات نظره - أو مدى محدوداً من الرؤى في المجال - ويغفل وجهات نظر الآخرين . ولذلك فلقد حرص هذا العمل على تقديم التطور التاريخي للمجال منذ نشأته (\*\*\*). ، وحتى الوقت الراهن ، بحيث يكون الدارس واعياً بالتطورات في المجال ، وقد أختتم بتقديم بعض الأفكار للجيل القادم .

وبالرغم من تركيز هذا العمل على تاريخ المناهج في الولايات المتحدة الأمريكية ، فإن القارئ العربي يشعر أنه يعرض بسهولة التطورات في المجال في (\*) يقصد بالنموذج الأساسي في هذا العمل «المجموعة المتألفة من القواعد ، والمسلمات ، والنظريات ، والخطابات discourses ، والقيم التي تحكم وتحدد إطار مجال ما في لحظة تاريخية معينة (Ibid, p.12) .

هذا ، ويقصد بالخطاب - كما يستخدمه ما بعد البنيائيون Poststructuralists - ما يقوم بتوصيل المسرد الاجتماعي للعالم الإنساني ، وبصورة أكثر تحديداً ، مسرودنا الاجتماعي كما يكتب ويصبر عنه من خلال اللغة . انظر : Ibid, p.49 .

(\*\*) وذلك باستثناء المجالات المتعلقة بتعليم الرياضيات والعلوم . ويرجع المؤلفون ذلك إلى النظرة إلى هذه المجالات باعتبارها «متميزة» ، وإلى الإنفاق الضخم الذي تقدمه الحكومة الفيدرالية لتمويل بحوث ومشروعات «التطوير» في هذه المجالات . انظر : Ibid, p. 6 .

(\*\*\*) اعتباراً من عام ١٨٢٨ ، وإن كان يؤرخ عادة لنشأة المناهج كمجال للدراسة منذ صدور عمل فرانكلين بوبيت Franklin Bobbit في عام ١٩١٨ .

مرحلة ما قبل عملية إعادة البناء المفاهيمي . وقد يرجع ذلك إلى أن المصادر الرئيسية لمجال المناهج - وخاصة في الوطن العربي - مصادر أمريكية في الأساس ، وإلى أن التطورات في مرحلة ما بعد عملية إعادة البناء المفاهيمي لا تكاد أن تنعكس في عالمنا العربي ، وذلك باستثناء بعض الأبحاث وبعض الرؤى «المعتربة» في المجال ، وبعض الدعوات التي تكون عادة موضعاً لمقاومة حادة ، والتي تتم - في الغالب - من غير المتخصصين في المناهج (\*) .

ونتناول في هذا المقال الموضوعات التالية :

أولاً : بيانات أساسية عن العمل .

ثانياً : المقصود «بفهم المنهج» .

ثالثاً : بعض خصائص النموذج الأساسي «التأويل والنقد» (مقابل النموذج الأساسي «تطوير المنهج») ، وبعض النتائج المترتبة على ذلك .

رابعاً : لمحة تاريخية عن الخطابات المعاصرة في المناهج .

خامساً : التغيرات البحثية في المجال في إطار النموذج الأساسي الجديد .

أولاً : بيانات أساسية عن العمل :

العمل موضع المناقشة هو كتاب صادر عام ١٩٩٥ ، بعنوان «فهم المنهج ،

(\*) ليس هذا مجال التأريخ لتطور دراسات المناهج في مصر والعالم العربي ، وإن كان يمكن

أن يشار إلى بعض تلك «الإسهامات» والإسهامات - بصورة أولية - كما يلي :

- الدعوة إلى التحرر من «التقنية» . ونشير بوجه خاص إلى أحمد المهدي عبدالحليم ، ورشدي لبيب ، وفايز مراد مينا (إضافة إلى جماعة «اجتماعات التربية» برابطة التربية الحديثة ، وبعض المفكرين الآخرين) .

- بعض الدراسات في مجال فلسفة التربية ، والاسس الفلسفية للمنهج . ونشير بوجه خاص إلى عمل محمد نبيل نوفل (١٩٨٥) ، وإلى الباب الذي أضيف عن الاسس الفلسفية للمنهج إلى «المنهج ، منظومة لمحتوى التعليم» (رشدي لبيب وفايز مراد مينا ، ١٩٩٣) .

- أعمال أفراد جماعة اجتماعيات التربية برابطة التربية الحديثة ، وخاصة فيما يتعلق بتناولهم السياق السياسي (أساساً فيما يتعلق بتطبيقات النظرية النقدية) . وتجدر الإشارة بوجه خاص إلى عمل حسن البيلوي في مجال البحث التربوي (١٩٩٣) .

- دعوة مراد وهبه - وأعماله العديدة - في مجال تطوير التعليم على أسس إبداعية ، وخاصة مواقفه فيما يتصل بأهمية التأويل والنقد ، وأنشطة مركز تطوير اللغة الإنجليزية بجامعة عين شمس - بقيادة منى أبوسنة - في هذا المجال .

مقدمة إلى دراسة الخطابات التاريخية والمعاصرة، (Pinar et al, 1995) (\*) . وتجدر الإشارة إلى أن هذا الكتاب قد بدأ تحريره عام ١٩٨١ بواسطة باينر ، ثم بدأ رينولدز في معاونته من حوالى منتصف الثمانينات . كذلك ، فإن رؤى المؤلفين جد مختلفة ، فباينر مهتم بالسيرة الذاتية autobiography ، ورينولدز بالتأويل hermeneutics ، وسلاترى «مابعد الحداثة» postmodernism وباللاهوت ، وتويمان بتحليل النوع gender الذى يجرى بأساليب ترتبط «بما بعد البنائية» . وقد أدى اختلاف اهتمامات المؤلفين إلى أن يتبعوا في عرضهم للكتاب أسلوباً يعتمد على الاقتباسات المطولة للمفكرين الآخرين (ولأنفسهم في أعمال أخرى) ، دون أن تختفى أعمال هؤلاء المفكرين فيما يقرم به مؤلفو الكتاب من وصف .

ويتضمن الكتاب ١٥ فصلاً تقع في أربعة أبواب . خصص الباب الأول للمقدمة ، ويتعلق الباب الثانى بالخطابات التاريخية (١٨٢٨-١٩٧٩) ، والباب الثالث بخطابات المنهج المعاصرة (١٩٨٠-١٩٩٤) ، أما الباب الأخير فيتناول بعض الأفكار المقدمة إلى الجيل القادم .

ويتضمن الباب الثانى ثلاثة فصول تتعلق بفهم المنهج كسياق تاريخى (\*\*)، فى مرحلة «النشأة والتحول» (١٨٢٨-١٩٢٧) ، وفى مرحلة «الأزمة» ، التحول ، الأزمة، (١٩٢٨-١٩٦٩) ، وفى مرحلة «إعادة البناء المفاهيمى» (١٩٧٠-١٩٧٩) . أما الباب الثالث عن خطابات المنهج المعاصرة - ويمثل الجزء الأكبر من الكتاب ، فيتضمن عشرة فصول ، ويتناول فهم المنهج فى إطار سياقات مختلفة : السياق السياسى Political ، السياق العنصرى Racial ، السياق المتعلق بالنوع ، السياق الظاهرياتى Phenomenological ، سياق مابعد البنائية وإعادة

(\*) ويقع العمل الحالى فى ١١٤٢ صفحة من الحجم المتوسط (والبنط الصغير) ، ويعد المجلد رقم (١٧) فى سلسلة : Studies in the Postmodern Theory of Education ، التى يقوم بتحريرها : Joe L. Kincheloe and Shirley R. Steinberg .

(\*\*) يتضمن مفهوم السياق فى آن واحد عملاً معيناً مكتوباً ، وبصورة أكثر اتساعاً ، الحقيقة الاجتماعية ذاتها . ويمكن توضيح ذلك بأن «السياق يفهم الآن فى إطار عريض جداً : الممارسات الاجتماعية ، المنتجات الثقافية ، وفى الواقع الذى يتم إنشاؤه كنتيجة للعمل والتأمل الإنسانى» (McEwon, p. 64) ، مقتبس عن : Ibid, p. 49 .

وقد تمت استعارة هذا المصطلح من «مابعد البنائية» ، ويوجه خاص عن جاكس دريدا Jacques Derrida . ومن الواضح أنه لا يمكن مناقشة أى موضوع معين خارج سياق معين.

البناء من منظور مخالف Deconstruction ومابعد الحداثة ، سياق متعلق بالمسيرة الذاتية / السيرة Biographical ، سياق متعلق بالجمال Aesthetic ، السياق اللاهوتي Theological ، سياق البنية المؤسسية Institutionalized ، السياق العالمى International .

ثانياً : المقصود «فهم المنهج» Understanding Curriculum :

يقول المؤلفون عن مصطلح الفهم (Ibid, p.49) «إن استخدامنا لهذا المصطلح يشير إلى التأويل (\*) ، وإلى مابعد البنائية ، دون توقف عند الأخذ مؤقتاً بالتصور العادى commonsensical لتعريف الفهم .

وفى اجتهاد للكاتب حاول فيه تبسيط مايقصد «بما بعد البنائية» ، توصل إلى أن النموذج الأساسى لما بعد البنائية قد يشار إليه بالنموذج الأساسى «النقد» ، حيث يشير باينر وزملاؤه إلى أنه (Ibid, pp. 452-453) :

«بالرغم من اختلاف الرأى حول تعريف البنائية structuralism ، فإن معظم المفكرين يوافقون على أنها طريقة فى التحليل وتوجه فلسفى يعطى أهمية كبرى للبنى ، والنظم ، ومجموعات العلاقات التى تحدث فى الظواهر المعينة التى تظهر فيها ، وتؤدى إلى التوصل إلى هويتها من هذه البنى والعلاقات . وعلى سبيل المثال ، فإنه بينما قد يصف الظاهرياتى phenomenologist التربية كما يخبرها الطالب أو المعلم الفرد ، فإن البنائى structuralist يقوم بتحليل التربية بدلالة البنى الحاكمة المعينة ، والتى تشكل خبرة الأفراد بغض النظر عن كونهم . وبصورة بسيطة ، فإنه بينما قد قصدت البنائية تحديد (النظام) الذى ينشئ المعنى ، فإن مابعد البنائية قد قصدت انكار (النظام) والعمل على تعريفه وكشف التباين فيه واحتمال حدوثه» .

وإذا كان باينر وزملاؤه قد قدموا النموذج الأساسى المعاصر للدراسة فى المجال باعتباره «فهم المنهج» ، فإنه يمكن - وفقاً لطرحهم لمفهوم «الفهم» - التعبير عن النموذج الأساسى المعاصر بصورة مبسطة على أنه نموذج «التأويل

(\*) يقصد بالتأويل أنه عند قراءة نص معين يجب الأخذ فى الاعتبار النص ذاته والاستراتيجيات التفسيرية التى يأخذ بها القائم بتفسير النص . انظر : Ibid, p. 194 .

والنقد، . ويظهر جلياً أن هذا النموذج الأساسي يأتي في مواجهة النموذج الأساسي التقليدي عن «تطوير المنهج» .

ثالثاً : بعض خصائص النموذج الأساسي «التأويل والنقد»

(مقابل النموذج الأساسي «تطوير المنهج»)، وبعض النتائج المترتبة على ذلك :

(١) فيما يتعلق بمفهوم المنهج :

يعكس النموذج الأساسي الحالي الانتقال في تعريف المنهج من كونه يقتصر على المواد المدرسية إلى المنهج باعتباره تمثيلاً رمزياً . ويشير فهم المنهج على أنه تمثيل رمزي لتلك الممارسات المؤسسية ، والاستطردادية discursive ، والبنى ، والصور والخبرات التي يمكن تحديدها وتحليلها بطرق مختلفة ، مثلاً : سياسياً ، عنصرياً ، فيما يتعلق بالسيرة الذاتية ، ظاهرياً ، لاهوتياً ، عالمياً ، بدلالة النوع ، بإعادة البناء من منظور مخالف . ويمكن القول بأن الجهد المبذول لفهم المنهج كتمثيل رمزي يعرف إلى حد كبير المجال المعاصر للمناهج (Ibid, p.16) .

وهذا المفهوم لا يتعارض مع توجيه الاهتمام إلى «تطوير المنهج» كوظيفة بيروقراطية . ويعلق المؤلفون في هذا الصدد بقولهم (Ibid) :

«ونحن نوجه اهتماماً إلى تطوير المنهج ، ليس فقط في دلالاته التاريخية (كتذكّر للنموذج الأساسي الماضي) (\*) ، ولكن كوظيفة مؤسسية (أو بيروقراطية) جارية . على أية حال ، فإن هذا الوجه للمنهج لم يعد يستحق عنوان كتاب مدرسي» .

(٢) فيما يتعلق بأدوار المتخصصين في المجال :

تعد التصورات عن أدوار المتخصصين في المجال أحد أوجه الاختلاف الأساسية بين النموذجين الأساسيين («التأويل والنقد» مقابل «تطوير المنهج» ) ، إذ

(\*) بل ويناقش المؤلفون تساؤلات حول إذا ما كان منطق تايلور Tyler عن تطوير المنهج يمثل نموذجاً أساسياً ، إذ أنه يتعلق بالاجراءات ويفتقد إلى نوع الالتزام النظري الذي يلقي الضوء على طبيعة المنهج ، ويشيرون إلى أن البعض يطلق عليه «مقابل النموذج الأساسي pre-paradigm . انظر : Ibid, pp. 19-20 .

لمزيد من التفاصيل : انظر : Rogan, & Luckowski, pp. 17-39 .

أنها تتضمن طبيعة العلاقة بين النظرية والتطبيق ، وتنعكس على أساليب إعداد هؤلاء المتخصصين والعمل الذي يقومون به .

ويعرض المؤلفون محاولة جاكسون Jackson في الإجابة عن السؤال «ماذا يعمل المتخصصون في المناهج ؟» ، حيث يقول ( Jackson, p. 21 ) ، مقتبس من (Ibid, p. 32) . «الإجابة الأكثر حداثة ... تدعو المتخصص - على أساس الدراسة الجامعية - إلى أن يفعل شيئاً مختلفاً ، شيئاً آخر بخلاف خدمة حاجة المعارس إلى المساعدة الفنية (التقنية) ... أحد الإمكانيات لهؤلاء المتخصصين أن يبدأوا العمل بالقرب من الممارسين ، حتى بصورة أكبر من الماضي . إمكانية أخرى لهم أن يقوموا بالتأثير - بوجه عام - في الأمور التعليمية الخاصة بالمواد الدراسية والمنظورات السياسية ، والتي كانت موضعاً لاهتمام مبالغ فيه أو إنكار بصورة كبيرة حتى الآن» .

ثم يقوم المؤلفون بإلقاء الضوء على هذه الإجابة حيث يرون أن القطاع الأكبر من المتخصصين في المجال الذين مازالوا مهتمين بخدمة الحاجات اليومية والفنية للعاملين في المدارس ، يعملون في إطار خطاب «فهم المنهج كسياق مؤسسي» ، وأنهم يعبرون عن أسئلتهم ومداخلهم وإجاباتهم في خطابات تقليدية تتعلق بتطوير المنهج ، رغم أن هذا الخطاب أيضاً يتغير كي يستجيب لعملية إعادة البناء المفاهيمي في المجال (Ibid) ، ويجب أن يؤخذ في الاعتبار خطابات المجال المعاصر وأن «جغرافيته» يجب أن تعنى بالطرق التي تأخذها الآداب والعلوم والإنسانيات في تعاملها وتأثيرها على المجالات البينية الخاصة بالعنصر والنوع والسياسة ، كما تأخذ مثل هذه الجغرافيا في اعتبارها أيضاً الدراسة المرتبطة بالظاهريات ، وما بعد البنائية ، والسيرة الذاتية ، والجماليات ، واللاهوت ، والدراسات العالمية (Ibid) .

وهنا نأتى إلى إمكانية الثالثة التي يطرحها جاكسون (انظر : Ibid, p.40) (\*) عن عمل المتخصصين في مجال المناهج - على الأقل بصورة

(\*) ومن المحتمل أن يكون هؤلاء الذين يتحركون بصورة أقرب إلى الممارسين يسمعون لتحقيق نفس الغرض ، ويعرب المؤلفون عن أملهم أن يؤدي عملهم إلى إسهام جزئي في إعادة الشباب إلى المجال (Ibid) .

افتراضية - أن يستجيبوا إلى الأحوال الجارية بأن يسعوا إلى إعادة الشباب إلى المجال على نحو ما فعل القائمون بعملية إعادة البناء المفاهيمي .

وفي محاولة للربط بين هذه القضية والعلاقة بين النظرية والتطبيق يرى المؤلفون (Ibid) «أن دور النظرية قد انتقل من مكانته باعتباره أنه في ذيل اهتمامات الممارسين كي يأخذ مكانة أكثر مساواة» . ومع وجود مسارين يمكن أن يتخذا - في إطار المجال المعاصر ، أحدهما في اتجاه الممارسين والآخر في الاتجاه الأكاديمي ، فإن هذه التجزئة ظاهرية فقط ، إذ أنه ليس من الدقة الفصل إلى أن المتخصصين في مجال المناهج - في إطار عملية إعادة البناء المفاهيمي - يكونون أحياناً أقرب إلى المدرسة وأحياناً أقرب إلى الجامعة ، بل يكونون بصورة آنية - أقرب إلى كل من «الممارسة» و«النظرية» ، مع ملاحظة أن «الأقرب إلى الممارسة» يتضمن فهماً نظرياً رفيعاً للبحث والممارسة في المدرسة (Ibid) .

(٣) فيما يتعلق بأهمية الدراسة التاريخية للمجال (أنظر : Ibid, pp. 42-43 :\*) :

لعل السبب في كون المجال التقليدي لاهتم بدراسة التاريخ هو أن منطق تايلور كان في التحليل النهائي عملياً ، وأنه في إطار مثل هذا الاهتمام البيروقراطي لم يكن في حاجة إلى الرجوع إلى التاريخ . وقد بنى الإطار المفاهيمي لتطوير المناهج ذاته وفقاً لبروتوكول وتوجه (\*\*) ، تأثر - في الغالب الأعم - «بالإيمان العلمي» بأن الأفضل سيأتي فيما بعد (أي أن المعرفة الأكثر فاعلية تنتظر تجريباً علمياً أكثر دقة وصرامة) . وقد أدى التوجه الإصلاحى مع الإيمان في «التقدم» إلى اهتمام بالمستقبل وليس بالماضى . ومع ذلك - وحتى في هذا الإطار ، فقد برز اتجاه يرى أن التاريخ يمكن أن يكون مفيداً في ضوء اعتبارات عملية تتعلق بتغيير المناهج . كما أن أحد الأسباب المحتملة لعدم الاهتمام

(\*) أنظر أيضاً : Kliebard, Longstreet & Shane and Reid :

(\*\*) خلال الفترة عندما كان النموذج الأساسى «تطوير المنهج» (أو مرحلة ما قبل النموذج الأساسى) ينظم المجال وعندما كان منهج المدرسة يمثل «العامل الحاسم» في نظرية المنهج ، كانت المواقف النظرية توصف باعتبارها «توجهات» لممارسة المنهج ، أما في إطار إعادة البناء المفاهيمي للمجال ، فإن «التوجه» لا يلعب دوراً كمفهوم له وظيفة تنظيمية في «فهم المنهج» .

انظر : Ibid, p. 20 .



المناسب بالدراسات التاريخية هو أن معظم علماء المناهج قد نشأوا في إطار مجالات أخرى .

ولعل أحد الأسباب التي تدعو إلى أهمية الدراسة التاريخية في مجال المناهج الآن هو أن «زلزال» عملية إعادة البناء المفاهيمي قد طرح بعنف أزمة هوية المجال (\*) ، ويمكن القول بأن أهم ما يميز المجال التقليدي أنه ينحوي إلى أن يكون غير نظري وغير تاريخي ، بينما يتميز المجال المعاصر بأنه تاريخي بصورة عميقة (\*\*).

(\*) فيما يتعلق بمكانة المجال (أنظر : Ibid, p. 50) :

أدت عملية إعادة البناء المفاهيمي إلى تغير كبير في مكانة مجال المناهج مقابل التخصصات الأخرى في إطار المجال العريض للتربية . ويمكن القول بأن المجال قد مر بعملية إعادة معالجة منذ حركة إصلاح المناهج على المستوى القومي في أوائل الستينات (في أمريكا) ، والذي اعتبرته المجالات الأخرى متخلفاً من حيث الإطار المفاهيمي . ولقد تغيرت هذه الصورة - كما تغير مفهوم الذات للمجال - خلال العشرين عاماً الأخيرة ، ذلك أن الإدراك المفسد للمجال باعتباره غير نظري وغير تاريخي قد تغير إلى الاهتمام بالنظرية والتاريخ . وبالرغم من التطورات المهمة في مجال علم النفس التعليمي - مثلاً ، فإننا ننحوي إلى النظر إلى هذا المجال - وغيره من المجالات التي ترتبط بأصول التربية - أنها بعيدة جداً عن مجال المناهج فيما يتعلق بدرجة التعمد اللازمة لها من أجل فهم مجالاتها .

رابعاً : لمحة تاريخية عن الخطابات المعاصرة في المناهج

(أنظر : Ibid, p. 43, p. 46) :

كانت أولى الخطابات التي نشأت في المجال في السبعينات في إطار عملية إعادة البناء المفاهيمي الخطاب السياسي وخطاب السيرة الذاتية ، حيث تناقشا

(\*) ويلاحظ أننا تجاوزنا هذه الأزمة ، إذ أننا نعلم الآن أننا في مجال نظري وعملي في آن واحد ، وذلك في إطار العمل في مشروع «فهم المنهج» . أنظر : Ibid, p. 42 .

(\*\*) يتضح من السياق أن المقصود بالدراسات التاريخية لا يتعلق بسرد أو تسجيل التطورات والوقائع التاريخية في المجال ، وإنما يتعلق بالدراسة الناقدة للمجال وتحليل خطابه التاريخي (الكاتب) .

لوقت قصير على مكانة الصدارة . ولقد أحرز قطاع الخطاب السياسي انتصاراً مبكراً في منتصف العقد بفضل كتابات ميشيل آبل Michael W. Apple في جامعة ويسكنسن - ماديسون Wisconsin-Madison حيث أصبح أكثر القطاعات أهمية وأصغرها . أما العمل المتعلق بالسيرة الذاتية فقد أخذ في الانحسار عند نهاية العقد ، حيث تعرض للهزيمة أمام ماركسية آبل ، وتم استبداله جزئياً بظهور نظرية المساواة بين الجنسين feminism في النصف الأخير من السبعينات . وعلى أية حال ، فإن دراسة السيرة الذاتية/السيرة والنظرية (المساواة بين الجنسين) قد رجعت إلى الظهور بصورة كبيرة في الخمس السنوات الأخيرة .

وقد عادت نظرية المساواة بين الجنسين إلى الظهور في المجال - في مرتبة تالية للدراسة السياسية - بشكل ضخم وهام من خلال جهود اثنين - على الأقل - من المنظرين قادمين مشروعاً للسيرة الذاتية في السبعينات ، وهما مادلين جرامت Madeleine R. Grumet وجانيت ميللر Janet L. Miller وقد أصبح الجهد لفهم المنهج كسياق يتعلق بالذات محوراً حتى وقتنا الحالي . ويعتقد باينر وزملاؤه أن هذا القطاع مازال أخذاً في الصعود ، بينما يدخل القطاع السياسي مرحلة أزمة (Ibid, p. 43) . ويشير المؤلفون كذلك إلى أنه بالإضافة إلى خصوصية تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية ، فإن دراسة العنصر قد نمت من خلال الدراسة في السياسة والنوع . ولعل هذا القطاع - الخاص بدراسة العنصر - إذا ما تم تناوله في خطابات عديدة في إطار التعددية الثقافية multiculturalism - والتي انطلقت بقوة وبطاقة أكبر - فإن هذا قد يؤدي إلى إعادة تعريف المفاهيم المحورية للمجال ككل (Ibid, pp. 43-44) .

ولقد تضمنت دراسة السيرة الذاتية عملاً سياسياً في السنوات المبكرة من السبعينات - في بعض الأوقات ناقدة وفي أوقات أخرى متعاطفة ، ولكن الدراسة السياسية - بعامة - قد أنكرت هذا الأمر ، وبدلاً من أن تركز على تطوير دراسة السيرة الذاتية ، فقد اختارت التعصب للذات ، الأمر الذي استمر إلى يومنا هذا . وكما لاحظنا من قبل ، فإن آبل يستحق القيادة في الجهد الخاص بفهم المنهج كسياق سياسي ، وقد لحق به في ذلك هنري جيرو Henry A. Giroux الذي أصبح معروفاً الآن بصورة أفضل خارج مجال المناهج ، ربما أكثر من أي متخصص في المناهج يعمل في إطار أي خطاب . ولقد أصبح جيرو بمثابة علامة

مضيفة في المجال ، يقدم النقد من مصادر عريضة متباينة . ويبدو أن زميل جيرهو السابق بيتر ماكلارين Peter McLaren قد تراجع عن الانشغال بالسياسة نحو الاهتمام «بسياسات مابعد الحداثة» ، حيث تجسد دراسة ماكلارين الحديثة أزمة القطاع السياسي . وقد ظهر فيليب وكسلر Philip Wexler ربما كأكثر النقاد حنكة على يسار آبل وجيرهو ، ومن المحتمل أكثر المنظرين حنكة في اليسار في المجال المعاصر .

وقد برز أيضاً ماكس فان مانن Max Van Manen في السبعينات باعتباره «ظاهرياتي» جامعة ألبرتا (بكندا) حيث كان العالم الثاني الذي أدخل هذا الفكر الأوروبي - والآن الكندي - إلى جمهور المناهج الأمريكي ، وقد اعتبره جيمس ماكدونالد James Macdonald «ولياً للعهد» في المجال . وقد قدم فان مانن أستاذه في الدكتوراة تيد أيوكي Ted Aoki إلى الظاهرياتي ، حيث برز كشخصية رئيسية في نظرية المنهج الظاهرياتي ، وانطلاقاً من جهودهما تأسس أحد الخطابات المعاصرة في المجال ، وقد أصبحت جامعة ألبرتا، مركزاً لدراسة الظاهرياتي في التربية .

وقد قام اليوت ايزنر Elliot Eisner منذ الستينات بنقد المجال «التأيلوري» (نسبة إلى تايلور) وبوجه خاص فيما يتعلق بالتقويم ، حيث قدم المنظور الجمالي في نظرية المنهج بعامة ، وفي تقويم المنهج بخاصة . ويمكن القول إن ايزنر، قد أسهم إسهاماً كبيراً في فهم المنهج كسياق جمالي ، وكسياق مؤسسي ، وأنه أصبح بذلك - مثل فيليب جاكسون - شخصية تؤثر على أكثر من خطاب ، وعلى مدى جيلين على الأقل .

وقد كانت القضايا المتعلقة بالعنصر (race) غائبة عن عملية إعادة البناء المفاهيمي في السبعينيات وأوائل الثمانينيات ، ربما في القطاع السياسي ، حيث كان من المتوقع بروزها إلى السطح ، ولكن الخطابات المتعلقة بالعنصر كانت منعزلة في خطابات التعددية الثقافية ، وإلى حد ما لم تكن تعتبر جزءاً متكاملًا من مجال دراسة المنهج . ولم يكتشف المنظرون السياسيون «العنصر» حتى أواخر الثمانينيات . وقد أدى ظهور كتاب كامبيرون مكارثي (McCarthy) «العنصر والمنهج» في عام ١٩٩٠ إلى أن أصبح مفهوم العنصر يحتل مكانة مركزية في

المجال المعاصر ، وإلى نشأة الجهود في فهم المنهج في سياق عنصرى .

وفي مؤتمر عقد عام ١٩٨٠ عن «نظرية المنهج والممارسة في الفصل»<sup>(٥)</sup> سخر جاكس ديجنولت Jacques Daignault وكليرمونت جوثير Clermont Gauthier من الحديث عن عملية إعادة البناء المفاهيمي ، واصفين إياها بأنها لعبة لغوية أخرى ، وقد أدت حملتهم إلى ظهور «مابعد البنائية» في دراسات المناهج الأمريكية . وقد عمل وليم دول William E. Doll وبيتر ماكلارين (الصغير) وياني لاثر Patti Lather على فهم المنهج في سياق «مابعد الحداثة» ، وذلك من خلال مصادر عديدة تضمنت البياجينية Piagetianism (نسبة إلى بياجيه) ، والنظرية النقدية ، ونظرية المساواة بين الجنسين (على الترتيب) . وقد استخدم مصطلح «مابعد الحداثة» بصورة أكثر شمولاً من مصطلح «مابعد البنائية» الذي يشير - بصورة أكثر دقة - إلى حركة في الفلسفة الفرنسية . وبينما استقبل المجال في أمريكا النظرية النقدية بعاصفة في السبعينيات وأوائل الثمانينيات ، فقد أصبحت مابعد البنائية ومابعد الحداثة تمثل القوة الصاعدة في دراسات المناهج الأمريكية ، وذلك بعد نشر مجموعة مؤلفات في أواخر الثمانينات وفي التسعينات (انظر : Cherryholmes, Lather, Doll, and Pinar & Rynolds) .

وبالرغم من أن الخطابين اللاهوتى والعالمى قد لا يشكلان قطاعين أساسيين في الدراسة في الوقت الحالى فقد رأى المؤلفون تضمينها في هذا العمل . ويمكن إرجاع جذور الاهتمام باللاهوت في مجال المناهج عندما كتب جون ديوى John Dewey في عام ١٩٣٤ (أنظر : Dewey and Short) عن الدين وقام بالتنظير «لإيمان مشترك» ، باعتباره نوعاً من اللاهوت العلماني الديمقراطي ، كما شارك جورج كاونتس George Counts - وذلك منذ حوالى سبعة عقود - جون ديوى في الاهتمام بالقضايا العالمية .

**خامساً : التغيرات البحثية في المجال في إطار النموذج الأساسى الجديد :** (أنظر : Ibid, pp. 52-62) :

انتقل مجال البحث المعاصر في المناهج من البحث الكمي إلى البحث

(\*) The Airlie House Conference on Curriculum Theory and Classroom Practice.

الكيفي ، وذلك بعد هزيمة الوضعية المنطقية ، حيث ازداد تأثير الآداب والإنسانيات والنظرية الاجتماعية على حساب الطرق المستخدمة في البحث في العلوم الطبيعية . ومن أهم أساليب البحث الكيفية التي ازدهرت البحث الإجرائي action research ، والإثنوجرافيا ethnography ، والبحث النظري .

ونقدم فيما يلي اشارات توضيحية لهذه الأساليب ، وبعض مايتصل بذلك من أفكار :

١ - في البحث الاجرائي يكون الباحثون والمعلمون علاقات مشتركة من أجل تغيير المنهج (\*) . ويرى كارسون (أنظر : 173 - 167 ، Carson, pp. 167 - 173 ، مقتبس عن : Ibid, p. 54) أنه بالرغم من اختلاف الأشكال التي يأخذها البحث الاجرائي فإن له قصد مشترك يتعلق بالاعتقاد بأننا نطور فهمنا في ذات الوقت الذي نقوم فيه بالتغيير في المواقف الملموسة . ومن ثم فهو يرى أن البحث الاجرائي كطريق إلى المعرفة أصبح تأويلاً للممارسة -hermeneu- tics of practice ، ويتضمن تحسيناً للنوعية الحياة .

٢ - يتميز البحث المعاصر في المجال باختفاء التمييز بين النظرية والممارسة . ويقترح شوبرت أنه (Schubert, p. 23) مقتبس عن : Ibid, p. 5 : (\*\*) :

«من المؤكد أن السؤال المطروح لا يتعلق بما إذا كان البحث النظري أو العملي هو الذي يجب أن يسود الإستقصاء التربوي ، بل على الأرجح ، أن الواجب الآن العمل على توليد حساسية واعية لدى هؤلاء الذين يقومون بالبحث ويستخدمونه بحيث يكتشفون الدرجة التي يخدم بها استخدام كل أسلوب الأغراض المعينة على وجه الخصوص» .

ويمكن القول أن المجال المعاصر ينظر غالباً إلى النظرية والممارسة باعتبار أن كل منهما جزءاً لا يتجزأ من الآخر .

٣ - يجب أن يعمل موضوع البحث point of research على تحفيز التآمل الذاتي، وفهم الذات ، والتغيير الاجتماعي ، حيث يسعى البحث العملي أو

(\*) وهذا يعبر عن الصورة الأولى التي طرحها جاكسون لعمل المتخصصين في المناهج في صورتها المعاصرة ، والتي سبق الإشارة إليها من قبل .

(\*\*) ويتحفظ المؤلفون على استخدام مصطلح «البحث العلمي» . أنظر : Ibid .

النظري إلى إثارة أسئلة بقدر ما يجيب عن أسئلة .

٤- قد تكون «إعادة البناء المفاهيمي في البحث في المناهج، مرادفاً للبحث الناقد. ويخلص كينشيليو Kincheloe شروط البحث الناقد بصورة أساسية في (Kincheloe, مقتبس عن : 57-58, Ibid) : رفض الوضعية المنطقية، الربط بين منظورات العاملين في الممارسة المدرسية وتفسير البحث لممارساتهم التربوية ، تحليل التفسيرات المحملة بالأيدولوجية بقدر كبير من العناية ، العمل على تحليل الوعي الزائف مع وضع الاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم في مواجهة تأثيراته ، الربط بين النظرية والتطبيق .

٥- تعد الإثنوجرافيا أحد الأساليب الرئيسية في البحث في إطار إعادة البناء المفاهيمي في المجال . وللتبسيط ، يمكن القول بأن مجال الإثنوجرافيا هو «الحديث عن الناس» . وتتضمن منهجية الإثنوجرافيا ثلاث مراحل رئيسية : التخطيط ، وجميع البيانات ، والمتابعة (\*) . وتعتمد الإثنوجرافيا على مبادئ أساسية أهمها (أنظر : Werner & Rothe) : إن تفسير العالم الاجتماعي مختلف بصورة أصيلة عن وصف العالم الطبيعي ، أن التفسير عملية مرحلية وتراكمية من أجل الفهم ، أن القائم بالتفسير يعد جزءاً هاماً من نتائج التفسير، أن أحد خصائص التفسير أنه يتضمن خطوطاً إرشادية تلقى قبولاً عاماً . وتوجد بعض الشواهد على أن الباحثين عندما يتبنون أساليب البحث الإثنوجرافي فإنهم يدخلون «مجالاً للخطابات المتنافسة التي تساعد على بناء نظام منوع من العلاقات الإنسانية المكونة اجتماعياً» (McLaren, p. 150) ، مقتبس عن : 60, Ibid) . ويمكن التوصل إلى القول بأن البحث في المجال بوجه عام ، وخاصة البحث الإثنوجرافي ، لا يقتصر على كونه نشاطاً فنياً يمكن تخطيطه والقيام به في غيبة السياسة والنوع والعنصر والظاهريانية وما بعد البيانية .

٦- يمكن أن يأخذ مفهوم البحث النظري عدة صور ، أحدها كونه تطبيقاً لمفاهيم تتعلق بالأدب والإنسانيات والعلوم الاجتماعية في المنهج ، بينما ابتعدت

(\*) هذه المسميات تعبر عن فهم الكاتب للمسميات الأصلية لهذه المراحل ، وهي :

“Pre-entry”, “entry”, and “follow-up procedures”

على الترتيب . أنظر : 59, Ibid .

بعض هذه الصور عن مصادر في الآداب والإنسانيات والعلوم الاجتماعية .  
وقد ظهرت دراسات في خطابات تتعلق بالنوع ومابعد البنائية والسيرة الذاتية  
في بحوث المناهج .

٧- لا يختلف موضوع البحث المعاصر في المناهج بين العالم في الجامعة  
والممارس ، إذ يسعى كلاهما إلى «الفهم» . ولا يعنى الفهم اتباع منطق  
الوضعية أو عمل صورة رياضية للواقع «الموجود هناك» - بعيداً عن حياة  
ولغة القائمين بالبحث وأفراد البحث ، وإنما يعنى «قراءة» للواقع تؤدي إلى  
إعادة تفسير الواقع ، والذي يتضمن أحداث تغيير في كل من المُفسر والمُفسر .

\*\*\*

وفي ختام هذا العرض أو تلك النظرة ، يشير الكاتب إلى أن ما قدمه لا يعبر  
عن صورة متكاملة لهذا العمل ، وإنما عرض لبعض التوجهات العريضة جداً  
له . هذا ، وقد تعمّدنا الإشارة إلى بعض المراجع الأساسية في مجالات  
الخطابات الجديدة - في إطار اقتباسات عن هذا العمل - وذلك حتى يمكن  
للمراغبين الإطلاع عليها .

ونحن نأمل أن يكون هذا المقال بمثابة إلقاء حجر في الماء الرائد  
(ولانقول الآسن) ، في دعوة إلى تحديث الدراسة والبحث في المجال ، وإلى  
تناول الخطابات المختلفة فيه ، وإلى قيام حركة من التأويل والنقد لهذه  
الخطابات في إطار واقعنا العربي .

## المراجع

### باللغة العربية

- حسن البيلوى (١٩٩٣) . «فى علم اجتماع المدرسة» ، سلسلة قضايا تربوية ، ١١ . القاهرة : عالم الكتب .
- رشدى لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) . المنهج ، منظومة محتوى التعليم ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- محمد نبيل نوفل (١٩٨٥) . دراسات فى الفكر التربوى المعاصر . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

### باللغة الإنجليزية

- Carson, T. (1990). "What Kind of Knowing is Critical Action Research ?", *Theory into Practice*, XXX (3), pp. 167-173.
- Cherryholmes, C. (1988). **Power and Criticism : Poststructural Investigation in Education**. New York : Teachers College Press.
- Dewey, J. (1934). **A Common Faith**. New Haven, CT : Yale University.
- Doll, Jr., W. (1993). **A Post-modern Perspective on Curriculum**. New York : Teachers College Press.
- Eisner, E. (Ed.). (1971). **Confronting Curriculum Reform**. Boston, MA : Little Brown & Co.
- \_\_\_\_\_ (1972). **Educational Artistic Vision**. New York: Macmillan.
- \_\_\_\_\_ (Ed.). (1976). **The Arts, Human Development, and Education**. Berkeley, CA : McCutchan.
- \_\_\_\_\_ (1979, 1985). **The Educational Imagination : On the Design and Evaluation of School Programs**. New York : Macmillan.



Eisner, E. (1985). **The Art of Educational Evaluation : A Personal View**. London : Flamer.

\_\_\_\_\_ (Ed.)(1985). **Learning and Teaching the Way of Knowing**, The Eighty-Fourth Year-book of the National Society for the Study of Education. Chicago, IL : University of Chicago Press.

\_\_\_\_\_ (1991). **The Enlightened Eye : Qualitative Inquiry and the Enhancement of Educational Practice**. New York : Macmillan.

Jackson, P. (1992). "Conceptions of Curriculum and Curriculum Specialists". In : P. Jackson (Ed.), **Handbook of Research on Curriculum** (pp. 3-40). New York : Macmillan.

Kincheloe, J. (1991). **Teachers as Researchers : Qualitative Inquiry as a Path to Empowerment**. London : Falmer.

Kliebard, H. (1970). "Persistent Issues in Historical Perspective", **Educational Comment**, pp. 31-41.

\_\_\_\_\_ (1992). **Forging the American Curriculum**. New York : Routledge.

Lather, P. (1991). **Getting Smart : Feminist Research and Pedagogy with / in the Postmodern**. London : Routledge.

Longstreet, W. & Shane, H. (1993). **Curriculum for the New Millennium**. Boston, MA : Allyn & Bacon.

McCarthy, C. (1990). **Race and Curriculum**. London : Falmer.

McEwan, H. (1992). "Teaching and the Interpretation of Texts", **Educational Theory**, 42(1), pp. 59 - 68.

- McLaren, P. (1991). "Field Relations and the Discourse of the Other". In : W. Shaffir & R. Stebbins (Eds.), **Experiencing Fieldwork: An Inside View of Qualitative Research** (pp. 149-163). Newbury Park, CA : Sage.
- Pinar, W. & Reynolds, W. (Eds.). **Understanding Curriculum as Phenomenological and Deconstructed Text**. New York : Teachers College Press.
- Pinar, William F.; Reynolds, William M.; Slattery, Patrick and Taubman, Peter M. (1995). **Understanding Curriiculum; An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses**. New York : Peter Lang Publishing, Inc.
- Reid, W. (1986). " Curriculum Theory and Curriculum Change : What can we Learn from History ?", **Journal of Curriculum Studies**, 18 (2), pp. 159-166.
- Rogan, J. & Luckowski, J. (1990). "Curriculum Texts : The Portrayal of the Field", Part 1, **Journal of Curriculum Studies**, 22(1), pp. 17-39.
- Schubert, W. (1980). "Recalibrating Educational Research : Toward a Focus on Practice", **Educational Research**, 9 (1), pp. 17 - 24
- Short, E. (Ed.). (1991). **Forms of Curriculum Inquiry**. Albany, NY : State University of New York Press.
- Werner, W. & Rothe, P. (n.d.). "Doing School Ethnography", **Monograph Series**, No. 2., Edmonton, University of Alberta, Department of Secondary Education.

## ملحق رقم (٢)

قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية  
مع إشارة خاصة إلى المجال المعرفي

## مقدمة

تنشأ الحاجة إلى قراءة معاصرة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية نتيجة ثلاثة اعتبارات رئيسية ، أولها التغيرات الكوكبية المتسارعة التي حدثت - وتأخذ في الحدوث - منذ صدور الكتاب الأول من هذا التصنيف في عام ١٩٥٦ ، ويرجع ثانيها إلى التطورات في الفكر التربوي والنظريات النفسية التي أخذت طريقها خلال هذه الفترة ، أما الاعتبار الثالث فيتعلق بخبرة رجال التربية الطويلة باستخدام هذا التصنيف ، وما اكتنفه من عديد من المشكلات وأوجه النقد ، سواء على مستوى النظرية أو الممارسة . وتجدر الإشارة إلى أن هذه الاعتبارات متداخلة ومتشابكة ، وتقبل التطبيق على كل من مجالات التصنيف ، وعلى المستويات التي تندرج في كل من هذه المجالات .

وتتضمن هذه الورقة قسمين رئيسيين ، أوجه النقد الموجهة إلى تصنيف بلوم ، ومبادئ مقترحة لإنتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية . وتختتم الورقة بالإشارة إلى بعض الإشكاليات التي يمكن أن تنشأ نتيجة تبني هذه المبادئ ، مع إعطاء بعض اللامحات عن سبل التعامل مع تلك الإشكاليات .

وتتمثل أهم محددات الورقة الحالية فيما يلي :

- (١) الاختصار على بناء إطار عام لإنتاج تصنيف معاصر عن طريق إقتراح بعض المبادئ التي تتعلق بذلك ، دون محاولة استكمال هذا التصنيف .
- (٢) بالرغم من أن أوجه النقد والمقترحات التي تتعلق بتصنيف بلوم تتعرض إلى بنية التصنيف بصورتها الكلية ، فإن إهتماماً خاصاً يوجه إلى الجانب المعرفي في هذا التصنيف .
- (٣) تنشأ نتيجة لمحاولة تطوير تصنيف بلوم ، كما هو الحال دائماً في مثل هذه الحالات - مشكلات أو على وجه الدقة إشكاليات . وقد بذلت بعض الجهود

للتعرف عليها واقتراح بعض الوسائل لمواجهتها .

وبالرغم من أن هذه الورقة تقتصر على تناول تصنيف بلوم ، باعتبارها التصنيف السائد والأكثر تأثيراً في مجال الأهداف التعليمية ، فإن أي محاولة لعمل تصنيف جديد في ضوء المبادئ المقترحة في الورقة الحالية لابد وأن تأخذ في اعتبارها التصنيفات الأخرى - في المجالات المختلفة - وما يمكن أن يوجه إليها من نقد .

#### أوجه النقد الموجهة إلى تصنيف بلوم

يمكن تلخيص أهم أوجه النقد الرئيسية الموجهة إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية فيما يلي :

##### (١) الدعوة إلى تصنيف «تقني» :

حاول بلوم وزملاؤه الدعوة إلى تصنيف «تقني» ، أو متحرر من الاعتبارات الثقافية ، بحيث يكون محايداً فيما يتعلق بالمبادئ والفلسفات التربوية المختلفة (أنظر : Bloom, pp. 6-7) . ومع أننا نخالف من حيث المبدأ مع مثل هذه الدعوة ، إلا أننا نلتزم بعض العذر لبلوم وزملائه عن هذا العيب ، ذلك أن تصنيفهم قد صدر في إطار عالم ثنائي القطبية تستعز في رجاه حرب باردة قوية . ولقد أدت التطورات العالمية المعاصرة - وخصوصاً إدراك القوى العظمى لاستحالة الحرب النووية وأنهيار الكتلة الشرقية - إلى أن تتم تحركات على المستوى العالمي من أجل تطوير الحياة على هذا الكوكب ، وذلك مثل المحاولات الجادة المبذولة في مجال السكان والتنمية ، بما يتضمنه ذلك من تأثيرات اجتماعية وقيم «كوكبية» . ويبدو أننا في وضع أفضل لا ابتكار وسائل يمكننا من تناول القضايا المعاصرة على كل من المستويات الكوكبية والإقليمية والمحلية من خلال جدلية الوحدة والتباين . ومن ثم ، فإن الحديث عن تصنيف متحرر من الاعتبارات الثقافية يصبح عديم المعنى ، وخصوصاً في عصرنا الحالي .

##### (٢) تدعيم المفهوم «الآلي» للتعليم :

إذا ميزنا بين مفهومين أساسيين للتعليم ، المفهوم الآلي والمفهوم الحيوي (أنظر : رشدي لبيب وفايز مينا ، ص ص ٧٨-٨٢ ، Tanner, p.4139) ، فإنه

من الواضح أن بلوم وزملائه يدعمون المفهوم الآلى للتعلم ، والذي يمكن إرجاع أصوله إلى النظرية السلوكية . وقد أبدى بلوم مخاوفه من تفتيت الأهداف التعليمية باعتبار ذلك يمثل خطراً حقيقياً عند استخدام التصنيف ، وعبر عن اعتقاده بأن وضع التصنيف على مثل هذا المستوى من العمومية قد يقلل من مساوئ التجزئ (أنظر : Bloom, pp. 5-6) .

وبالرغم من أن مستويات تصنيف بلوم للأهداف المعرفية - وكذا مستوياتها الفرعية - يمكن اعتبارها مستويات وسيطة، (أنظر : فؤاد أبوحطب وآمال صادق ، ص ٩٤) ، فإنه يمكن اعتبارها - جنباً إلى جنب مع أعمال بلوم الأخرى - مسئولة عن انتشار ما يعرف «بالأهداف الإجرائية السلوكية» ، والتي تعد موضوعاً للنقد . وفي الحق ، فإن بلوم وزملاؤه قدموا للسلوكيين أداة ساعدتهم في إنتاج تطبيقاتهم التربوية .

### (٣) التأكيد على مستوى المعرفة (التذكر) :

تؤدي القراءة المدققة لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية (أنظر : Bloom, p.2, p.7 and p.15) ، وكذا ما إتفق عليه العديد من الكتاب (أنظر : De Land - sheere, p. 3628) إلى التوصل إلى أن بلوم وزملائه قد أعطوا المعرفة (التذكر) قدراً كبيراً جداً من الاهتمام ، دون أن يعطوا إهتماماً كافياً للعمليات العقلية الأعلى .

وبالرغم من أن بلوم قد قام بتوسيع منظوره إلى المعرفة - بدرجة بسيطة ، فإن محورها لا يزال عملية التذكر (أنظر : Bloom, pp. 28-29) ، وهو الأمر الذي يتعرض للنقد على أسس مختلفة من أهمها ما يأتي :

( أ ) أن الانفجار المعرفي قد أدى إلى نشأة فئاعة عامة بين رجال التربية مؤداها أن التركيز على تعليم الطلاب كيف يعلمون أنفسهم بأنفسهم أفضل من تعليمهم قدراً معيناً من المعارف ، مهماً كبر حجمه .

(ب) أن المعرفة ليست هدفاً في حد ذاتها ، وإنما وسيلة يستخدمها الإنسان في التفاعل مع جوانب الحياة المختلفة وترقيتها .

(ج) في الوقت الذي يحتل فيه «الإبداع» مكانة هامشية - إذا وجدت - في

تصنيف بلوم ، فإنه قد أصبح يمثل اتجاهاً رئيسياً في تطوير التعليم الآن (أنظر : جورج بوش ، مراد وهبة ١٩٩١ ، مراد وهبة ١٩٩٢ أ) .

( د ) يؤدي تأكيد مستوى المعرفة - أو التذكر - إلى تشجيع الاستظهار، من جانب الطلاب ، بكل مساوئه . وبالرغم من أننا لانحتاج إلى شرح هذه المساوئ ، فإنه يجب الإشارة إلى أن الاستظهار يعد أحد مكونات منظومة متكاملة تدعم الماضي أكثر من المستقبل ، والدوجما أكثر من النقد (أنظر : مراد وهبة ١٩٩٢ ، Wahba) .

(هـ) أن تأكيد مستوى المعرفة يعنى أننا نلج على أهداف أقل قيمة بالنسبة لانتقال أثر التدريب ومن حيث الاحتفاظ بالتعلم (أنظر : Bloom, p.42) .

#### (٤) هرمية Hierarchy التصنيف :

يمكن اعتبار هرمية تصنيف بلوم للأهداف التعليمية في المجال المعرفي من أضعف نقاطه ، وقد انتقدت هذه الهرمية من زوايا متعددة منها (أنظر : De Landsheere, p.3628) : لاتبنى بعض المستويات الفرعية المستخدمة دائماً على نفس المبدأ التصنيفي (De Corte) ، تختلف بعض المستويات أو المستويات الفرعية فقط في محتواها ولكن دون أن تختلف في الخواص التي تؤثر في شروط تعلمها (Gagné) ، النقص في الثبات (Cox) ، النقص في الصدق - أي وجود اختلاف بين الهرمية الافتراضية وبين الهرمية الفعلية للتصنيف (Madaus et al) .

ونحن نطرح تساؤلات جديدة تتعلق بالمعايير الأساسية التي استند إليها التصنيف في ترتيب أنماط السلوك التعليمي ، وهي : من البسيط إلى المعقد ، ومن المحسوس إلى المجرد (أنظر : Bloom, pp. 18-19) . ويمكن تلخيص وجهة نظرنا بهذا الشأن فيما يلي :

( أ ) إن مستوى التعقد يعد مفهوماً غامضاً ، وقد يكون مضللاً . إن هذا المفهوم يؤدي إلى مزيد من التساؤلات عن المعيار في الحكم على درجة التعقد ، عما إذا كانت ترجع إلى التقاليد المتعلقة بتتابع تقديم موضوعات معينة ، أم تتعلق بالبنية المعرفية للمتعلم ، أم تعد خاصية لإرتفاع درجة التجريد .

ويبدو أنه لا توجد مستويات مطلقة، للتعقد إذ أن هذه الدرجة ترتبط بمهمة تعليمية معينة ومتعلم معين - أو مجموعة معينة من المتعلمين . فإذا تبيننا فكرة «المنهج الحزوني» فإنه يقع على عاتقنا كمربين أن نخطط لتدريس موضوع معين وفقاً لدرجة النمو العقلي للمتعلمين (أنظر : فايز مينا ، ١٩٩٤ ، ص ص ٦٠-٦٢) . ومن منظور آخر ، فإننا قد نبدأ تعليمنا «بمنظم متقدم» يتناول المادة الجديدة في مستوى أعلى من العمومية والشمول والتجريد ، عن المهمة موضوع التعلم (أنظر : Corno and Edelstein, pp. 137-138, Ausubel, pp. 42-43) .

(ب) يبدو أنه لا توجد مادة تعليمية «محسوسة» بصورة خالصة ، لأنه ببساطة فإن المواد التعليمية عادة ما تشتمل على «ألفاظ» و «أعداد» ، وهي من المجردات . فإذا كنا نقبل وجود مستويات من التجريد ، فإنه لا يشترط استخدام هذه المستويات بترتيب معين (أنظر : Ing, p.83) . الأكثر من هذا ، فإن المخرجات المعرفية للتعليم - في الغالب الأعم وفي كل المستويات تقريباً - تكون ذات طبيعة مجردة .

(ج) إذا قبلنا تعريف بلوم للقدرات والمهارات العقلية (أنظر : Bloom, p.20) ، فإن مستوى التقويم يجب أن يأتي في ترتيب مبكر ، باعتباره مطلباً سابقاً لبعض المستويات الأخرى .

(د) يمكن القول بأن نقطة الانطلاق في بناء هرمية تصنيف بلوم تتعلق بعملية «التقويم» دون عملية التعليم أو تخطيط المنهج (أنظر : Bloom, p.4 and Krathwohl, p.9) .

#### (٥) استعمال التصنيف :

(أنظر : De Landsheere, pp. 3628 - 3629 and Taylor p. 478) .

ونلخص أهم أوجه النقد المتصلة بذلك فيما يلي :

(أ) وجود صعوبات مصاحبة لتحديد أنماط معينة من السلوك ترتبط بمنهج معين حتى يمكن اختبارها .

(ب) الطبيعة النسبية لتحديد المستوى الذي وصل إليه الفرد على مستويات بلوم

- المعرفية في مجال معين ، وذلك نتيجة لارتباطها بالخلفية المعرفية للفرد .
- (ج) الربط بين مضمون الأهداف والمشكلات المعطاة فيما يتعلق بالعمليات العقلية الأقل .
- (د) أخيراً ، وليس آخراً ، أن المعلمين لا يستخدمون غالباً الأهداف التعليمية - على النحو المفترض - في عمليات التخطيط للتدريس .
- وفي ختام نقدنا لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية فإنه تجدر الإشارة إلى الخطر المتعلق بإعادة أحياء نظرية الملكات كنتيجة لاستخدام هذا التصنيف ، وذلك عن طريق استبدال الملكات المنفصلة بالقدرات والمهارات المتضمنة في التصنيف .

#### مبادئ مقترحة لإنتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية

في ضوء التطورات الكوكبية المعاصرة ، والتطورات في كل من الفكر التربوي والنظريات النفسية ، والنقد الموجه إلى تصنيف بلوم للأهداف التعليمية ، يمكن اقتراح المبادئ التالية لإنتاج تصنيف معاصر لهذه الأهداف .

##### (١) الشمول :

يفترض أن يكون التصنيف المقترح شاملاً لجميع مجالات الأهداف التعليمية التي يجب أن تعنى بها المدرسة . وعلى الأقل ، فإنه يجب تخصيص مجالات خاصة للجوانب الاجتماعية والأخلاقية .

ونشير في السياق الحالي إلى أهمية تأكيد الطبيعة الثقافية للأهداف المقترحة ، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بأن الثقافات المختلفة ستجد اهتمامات مشتركة فيما بينها .

ونوصي في هذا المجال بإعطاء أهمية خاصة - على المستوى الكوكبي - في المجال الاجتماعي للأهداف التربوية التي تتعلق بالنظرة المستقبلية والتعددية والجوهرية (مقابل الماضوية والشمولية والشكلية على الترتيب) .

##### (٢) النظرة الكلية إلى السلوك الإنساني :

فالسلوك الإنساني يتسم بالكلية ، وتعد محاولاتنا لتصنيف هذا السلوك -



ومن ثم تصنيف الأهداف التعليمية - وسائل مصطنعة للاقترب من الدرجة العالية من التعقد التي يتصف بها هذا السلوك. وعلى أية حال ، فإنه يمكننا أن نركز على مجال معين من السلوك الإنساني - أو بعض مجالاته الفرعية - وذلك لاعتبارات عملية معينة ، شريطة أن نأخذ في اعتبارنا دائماً التفاعلات والتداخلات بين مثل هذا السلوك والمجالات والمستويات الفرعية الأخرى .

### (٣) إعطاء الأولوية للتعليم عن التقويم :

إذ يجب أن يوجه الاهتمام في تحديد وصياغة الأهداف التعليمية نحو عمليتي تخطيط المنهج والتخطيط للمواقف التعليمية الفعلية ، وينظر في هذا الإطار إلى عملية التقويم كجزء منهما دون أن تشكل قيوداً عليهما .

وعلى سبيل المثال ، فإن الصعوبة في صياغة بعض الأهداف التعليمية بصورة إجرائية سلوكية لا ينبغي أن تطرح تساؤلاً حول أهمية بعض هذه الأهداف أو على التزام المعلمين بمحاولة تحقيقها على أفضل نحو ممكن . وقد يتصل بذلك أن الزمن الطويل المستغرق في تحقيق بعض الأهداف التعليمية لا ينبغي أن يثبط هممتنا في السعي نحو تحقيقها .

إن تغليب زاوية التعليم عن التقويم ، قد يؤدي إلى إحداث تغييرات أساسية في بعض التصنيفات الحالية للأهداف التعليمية . ونشير في السياق الحالي - بوجه خاص - إلى الحاجة إلى ربط المستويات والأنشطة في المجال النفسحركي بجوانب معرفية معينة ، حتى يمكن حذو نفس الطريق الذي نعلمها به بالفعل ، وحتى تكشف الصورة الواقعية التي تظهر بها بعض مخرجات الأنشطة النفسحركية .

### (٤) التركيز على الأهداف ذات القيمة الأكبر في انتقال أثر التدريب وفي الاحتفاظ بالتعلم :

وهذا يعني التركيز في التصنيف المقترح على الأهداف المعرفية ذات المستويات الأعلى أكثر من تلك الأهداف ذات المستويات الأدنى (أنظر : أبوحطب وصادق ، ص ١٠٧-١٠٨ ، Bloom, p.42) . ولما كان الإبداع يقع على قمة مستويات المعرفة في التصنيف المقترح ، فإن جميع المستويات الأخرى يجب أن توظف من أجل تنمية الإبداع، وفقاً لهذا المبدأ . وينتج عن ذلك أن «هرميتنا»

المقترحة للمجال المعرفي يجب أن ينظر إليها على أنها «من القمة إلى القاعدة» (وليس العكس) .

ونشير في هذا السياق إلى أننا نغنى بالإبداع «قدرة الإنسان على تكوين علاقات من أجل تغيير الواقع» (أنظر : Wahba) . وبالرغم من أن كثيراً من المفكرين - إن لم يكن غالبيتهم - يرون أن التفكير الإبداعي صفة يتمتع بها الأقلية من خاصة الناس ، إلا أن بعض المفكرين - مثل برونر وماسلاو ووهبة - لا يوافقون على ذلك (أنظر : Gibby, p. 110 ، أبو حطب وصديق ، ص ٣٥٤ - Wahba, p. v) . والحق ، فإن النظرة الأخيرة لا يجب فقط أن تكون سائدة ، ولكن يجب النظر إليها باعتبارها مطلباً من متطلبات تنمية المصادر البشرية ، وعملية التنمية بوجه عام .

#### (٥) المتطلبات السابقة للإبداع هي الأساس لإنشاء مستويات التصنيف المقترح :

وفي هذا الإطار ، فإنه يمكن اقتراح المستويات التالية بصورة مبدئية (من القمة إلى القاعدة) : الإبداع ، حل المشكلات ، النقد (التقويم) ، التطبيق المباشر ، الفهم ، جمع البيانات .

هذا ، ونشير إلى أننا قد قصدنا إعتبار «المعرفة أو المعلومات» كوسيط لجميع الأهداف التعليمية دون اعتبارها تمثل مستوى مستقلاً ، بينما يعتبر جمع البيانات كمستوى أدنى للأهداف التعليمية في الجانب المعرفي حتى يخدم المستويات الأعلى المتعلقة بالتعامل مع مثل هذه المعلومات .

ومن الواضح أن المبادئ المقترحة التي ذكرناها متداخلة ومتراصة . الأكثر من هذا ، أن التصنيف المقترح الذي يبنى عليها يجب أن ينظر إليه باعتباره إطاراً عاماً . وعندما يوضع هذا الإطار موضع التطبيق ، فإنه يجب الأخذ في الاعتبار بطبيعة المادة التي نقوم بتعليمها ، والأساس النظري لوظيفة تعليمها (أنظر : منى أبوسنة ، ص ١٠١) .

## خاتمة :

يؤدي تبني المبادئ المقترحة لإنتاج تصنيف معاصر للأهداف التعليمية إلى تغيير - أو إعادة النظر في - بعض الأفكار والممارسات التربوية الجارية ، كما يؤدي إلى ظهور بعض الإشكاليات .

وتتصل أهم الجوانب الأساسية للتغيير - أو لإعادة النظر - بما يلي (أنظر : فايز مينا ، ١٩٩٣ ، ص ص ١٠٣-١١١) : مفهوم التكيف ، مفهوم الذكاء ، وظيفة الوسائل التعليمية ، الاختبارات الموضوعية ، نموذج المنهج القائم على المواد المنفصلة .

وتتعلق الإشكاليات التي يمكن أن تنشأ نتيجة لتبني هذه المبادئ بعملية تقويم أداء الطلاب في سياق تعليمي/ تعلمي يركز على تحصيل المعارف ، وكذا في تنفيذ التعليم من أجل الإبداع، في مناخ غير إبداعي . وعلى أية حال ، فنحن نقترح إجراء بحوث مكثفة في مجال التقويم ، وخاصة فيما يتعلق بالتقويم غير الشكلي والتقويم الذاتي . كذلك ، فإنه يجب أن تبذل محاولات مستمرة للاختراق، البيئة غير الإبداعية القائمة الآن .

إننا على وعى بأن تغيير التعليم على أساس إبداعي يمثل تحدياً ضخماً ، من المحتمل أن يكن أكبر تحدى في عصرنا الحالي ، ولكنه فإنه لا يوجد بديل آخر عنه لملاحقة متطلبات العصر ، خاصة فيما يتعلق بالتنمية الشاملة . ويعد تغيير تصنيف الأهداف التعليمية جزءاً من هذا التحدي .

### المراجع

- بوش ، جورج (١٩٩١) ، أمريكا عام ٢٠٠٠ ، إستراتيجية للتربية ، ترجمة ودراسة محمد عزت عبدالموجود . قطر : مركز البحوث التربوية - جامعة قطر (١٩٩٢) .
- رشدى لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) . المنهج ، منظومة لمحتوى التعليم ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- فايز مراد مينا (١٩٩٣) . الإبداع والتدريب ، فى : مراد وهبة ومنى أبوسنة (المحرران) ، الإبداع فى المدرسة . القاهرة : معهد جوته .
- \_\_\_\_\_ (١٩٩٤) . قضايا فى تعليم وتعلم الرياضيات ، مع إشارة خاصة للعالم العربى ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- فؤاد أبوحطب وآمال صادق (١٩٩٤) . علم النفس التربوى ، الطبعة الرابعة . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- مراد وهبة (المحرر) (١٩٩١) . الإبداع والتعليم العام . القاهرة : المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية .
- \_\_\_\_\_ (١٩٩٢ أ) . النظام العالمى الجديد ، رؤية فلسفية ، فى : كلية التربية - جامعة عين شمس ، أعمال مؤتمر التربية والنظام العالمى الجديد ، الجزء الأول ، القاهرة : ٢٠-٢٢ يناير ، ١٩٩٢ .
- \_\_\_\_\_ (١٩٩٢ ب) . الأصولية والسلام العالمى ، إبداع ، ١٠ (٢) ، القاهرة ، الهيئة العامة للاستعلامات .
- Ausubel, David P. (1986). **Educational Psychology; Cognitive View**. New York : Holt, Rienhart and Winston.
- Bloom, Benjamin S. (Ed.) (1956). **Taxonomy of Educational Objectives; Book 1 : Cognitive Domain**. London : Longman.
- Corno, L. and Edelman, M. (1987). "Information Processing Models". In : Michael J. Dunkin, **The International Encyclopedia of**

**Teaching and Teacher Education.** Oxford : Pergamon Press.

De Landsheere, V. (1985). "Taxonomies of Educational Objectives". In : Husén, T. and Postlethwaite, T.N. (Eds.), **The International Encyclopedia of Education.** Oxford : Pergamon Press.

Gibby, Bill (1978). "Creativity and Intelligence". In : Denis Lawton et al, **Theory and Practice of Curriculum Studies.** London: Routledge & Kegan Paul.

Ing, Maggie (1978). "Theories of Cognitive and Moral Development". In : Ibid.

Krathwohl, D. R., Bloom, B.S. and Masia, B.B. (1964). **Taxonomy of Educational Objectives; Book 2 : Affective Domain.** New York : David McKay Company.

Tanner, L.N. (1985). "Educational Psychology : Factors Affecting Curriculum". In : Husén and Postlethwaite, Op cit.

## ملحق رقم (٣)

## وحدة المعرفة كبديل لمفهوم الأداء

## مقدمة

ينعقد المؤتمر الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس تحت عنوان «مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء» . ويأتى في مقدمة أهداف المؤتمر معالجة الفجوة بين الجانبين النظرى والتطبيقى فى إعداد المعلمين وتعليم التلاميذ (أو الهدف المحورى) ، وهو هدف نبيل يعد تحقيقه بمثابة ثورة تعليمية تؤدى إلى نقلات نوعية فى نظامنا التعليمى بكافة أنساقه الفرعية ، شريطة الأخذ فى الاعتبار التغيرات فى كل من هذين الجانبين .

فإذا تعمقنا فى المفاهيم المرتبطة بمفهوم الأداء ، مما يشيع تداوله فى أوساط التربويين ، وبما انعكس على النشرة الإعلامية للمؤتمر ، سجد مفاهيم مثل «الكفاءات التعليمية» ، و«المهارات» و«بحوث الأداء» و«مناهج الأداء» ، وغيرها من المفاهيم . وهى فى مجملها مفاهيم يدور حولها الجدل - وقد يتسم بعضها بالغموض ، كما يتعرض بعضها لانتقادات كثيرة . ومن هنا فإن دعوتنا إلى تقليل الفجوة بين النظرى والتطبيقى فى إعداد المعلمين وتعليم التلاميذ ينبغى أن تكون مؤسسة على أسس نظرية قوية تشق من التطورات المعاصرة فى علم النفس والتطورات العلمية المعاصرة ، مما نتناوله فى صورة ملاحظات ناقدة حول بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الأداء ، وصولاً إلى اقتراح استخدام «وحدة المعرفة» كبديل لهذا المفهوم .

قد يكون ذلك مخيباً للآمال ، خاصة وأن مقدم هذه المداخلة نائب رئيس الجمعية ، وأن عدداً كبيراً من البحوث المقدمة إلى هذا المؤتمر تسعى إلى دعم «مفهوم الأداء» ، ومحاولة تأصيله وتطبيقه فى مجالات متنوعة . ومع ذلك ، فإن الحوار هو السبيل للوصول إلى صورة أفضل .

## ملاحظات ناقدة حول بعض المفاهيم المرتبطة بمفهوم الأداء

وفيما يلي أهم هذه الملاحظات :

أولاً : يعد مفهوم الكفاءات التعليمية، أحد تطبيقات النظرية السلوكية في التعلم . وإذا كانت هذه النظرية قد انطلقت من مفهوم «آلي» للتعلم يرى أن السلوك الإنساني يسير بنفس القوانين التي تسير عليها الآلات (في عصر الصناعة) ، ومن ثم فإن التركيز يكون على الأجزاء - حيث يكون لها معنى وهي منفصلة ؛ وأن التعلم يتمثل في تكوين ارتباطات معينة في الجهاز العصبي ، ومن ثم فإن التعلم ينتج عن التكرار .. وهكذا . وبالرغم من أنه يكاد أن يكون من المتفق عليه أن النظرية السلوكية لم يعد لها تأثير يذكر اليوم في مجال علم النفس التربوي ، إلا أن لها تطبيقات تربوية مؤثرة وفاعلة في مجال المناهج ، منها الصياغة الإجرائية السلوكية للأهداف التعليمية ، والتدريس المصغر ، وتحليل التفاعل اللفظي ، وموضوعنا هذا عن الكفاءات التعليمية .

ولاشك أن العلم المعاصر ، منذ ظهور النظرية العامة للنسق ونظرية السيبرناتيقيا - وما تبعها من نظريات لسلوك الأنساق - في القرن الماضي ، قد تخلى عن النظرة الجزئية إلى المعرفة ، وقد أدى ذلك إلى الربط بين الخصائص المميزة للمجالات المعرفية والنظرة عبر المعرفية transdisciplinary ، ومن ثم فلم يعد من الممكن التعامل مع الجزئيات إلا في ضوء تكاملها في الإطار الكلي .

ومن الناحية العملية ، فإن الباحثين في مجال الكفاءات التعليمية عادة ما يذكرون عشرات ، بل وأحياناً مئات ، الكفاءات التي يجب أن يتحلى بها المعلم - مثلاً ، وحينما يشرعون في الإفادة من هذه الكفاءات في تطوير برامج إعداد المعلم ، فإنهم لا يستطيعون ، أو على الأقل لا يستطيعون تغطية الكفاءات التي توصلوا إليها (بطريقة غير اصطلاحية) .

ثانياً : منذ التحام المعرفة النظرية وتطبيقاتها التكنولوجية في الحياة العملية (وخاصة قرب نهاية القرن العشرين) ودخول العالم عصر المعلومات ، لم يعد من المستساغ الحديث عن المهارات باعتبارها شيئاً مستقلاً عن الفكر الذي تبنى عليه ، ولم يعد من المقبول - كما هو شائع الآن - الحديث عن المهارات باعتبارها السرعة والإتقان والفهم في أداء شيء ما ، ناهيك عن الحديث عن المهارات اليدوية

والمهارات العقلية (وهو الأمر الذي سبق عمل بلوم وزملاؤه في أوائل النصف الثاني من القرن السابق)، بل ومن الممكن إرجاعه إلى فكر الإغريق). ولعل ذلك يفسر مجموعة من الأزمات التي تتعلق بتعريف المهارة، وتصنيف الجوانب المهارية، أو حتى تعليم الجوانب المهارية.

ثالثاً: أما عن مصطلح «بحوث الأداء» فقد يفهم بأكثر من معنى.. قد يقصد به البحث الإجرائي.. وفي هذه الحالة فإنه بالرغم من اختلاف الأشكال التي يأخذها البحث الإجرائي فإن له قصد مشترك يتعلق بالاعتقاد بأننا نطور فهمنا في ذات الوقت الذي نقوم بالتغيير فيه في المواقف الملموسة، ومما يتضمن تحسيناً لنوعية الحياة. وبهذا التصور، فإننا نتجاوز هنا سعيًا إلى «تقليل الفجوة بين الجانبين النظري والتطبيقي»، إذ أن البحث الإجرائي يتضمن - أيضاً - تطويراً لكل من الجانبين النظري والتطبيقي في «أوضاعهما» المتغيرة. هذا هو فهمنا للبحث الإجرائي، وهو بطبيعته المعاصرة «بحث كيفي».

أما إذا كان المقصود ببحوث الأداء تطبيق «بحوث العمليات» في مجال التربية، فإنه تجدر الإشارة إلى أن العلم المعاصر قد تجاوز مثل هذه البحوث، حيث لم تعد المسلمات التي تبني عليها تناسب التطورات المعاصرة في العلم، ومع عصر المعلومات.

رابعاً: يبدو مصطلح «مناهج الأداء» غير مألوف. ومع تسليمنا بأن التعلم يكون أفضل حينما يكون المتعلم إيجابياً ونشطاً في الموقف التعليمي، فإننا نقرر بوضوح أن تلك الإيجابية وهذا النشاط لا يقتصران على أداء المهارات العملية، إذ يتسع لجمع البيانات ومناقشتها، المشاركة في الحوار، المشاركة في جلسات العصف الذهني، كافة صور التعلم الذاتي... وهكذا، جنباً إلى جنب مع المناشط المتعلقة بالحاسوب والدراسات والتجارب العملية، مؤسسة على وحدة النظرية والتطبيق.



## كلمة ختامية

يؤدي استعراضنا للمناقشة السابقة إلى أن استخدام «وحدة المعرفة» تفضل مصطلح «الأداء» في استخدامه ، بالنظر إلى التناقضات التي يطرحها استخدام هذا المصطلح مع التطورات العلمية المعاصرة وخصائصها ، وما قد يثيره من التباس . وبطبيعة الحال ، فإن المعرفة التي نعنيها - خلافاً لعمل بلوم وزملائه - تعني الجوانب النظرية والعملية معاً ، كما تتضمن نتائج البحث العلمي - أيّاً كان نوعه ومجاله ، وذلك في إطار نظرة كلية عبر معرفية .

#### المراجع

- رشدى لبيب وفايز مراد مينا (١٩٩٣) . المنهج ؛ منظومة محتوى التعليم ، الطبعة الثانية . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- فايز مراد مينا (يوليو ١٩٩٥) . «مجال دراسة المناهج من (التطوير) إلى (التأويل والنقد) ، نظرة إلى عمل بايندر وزملائه» ، مستقبل التربية العربية ، ١ (٣) ، ص ١٦٧-١٨٠ .
- \_\_\_\_\_ (أكتوبر ٢٠٠٠) . «منهجية التعقد واستشراف المستقبل» ، كراسات مصر ٢٠٢٠ ، ٤ . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

## ملحق رقم (٤)

مناهج التعليم في مصر في عصر العولمة<sup>(١)</sup>  
"نقد ذاتي"

## مقدمة ؛ هذه الورقة

تهدف الورقة الحالية إلى إثارة بعض القضايا للحوار حول مستقبل مناهج التعليم في مصر . وهي تطلق من محاولة الكاتب تقديم نقد ذاتي لبعض الأفكار التي وردت في الورقة التي سبق أن قدمها إلى مؤتمر الجمعية التاسع عام ١٩٩٧<sup>(٢)</sup>، والتي احتلت فيها «مناهج المستقبل، مكانة محورية ، وذلك في ضوء الخبرات المكتسبة من مشاركته في أنشطة مشروع مصر ٢٠٢٠<sup>(٣)</sup> .

وبالرغم من أن الورقة السابقة لم يرد بها مصطلح «العولمة، أو الكوكبة» ، كما أن مثل هذا المصطلح لم يكن واضحاً لدى الكاتب بدرجة مناسبة عند كتابتها ، إلا أنه يمكن القول باطمئنان أنها تأسست على نظرة منظومية ، أخذت في اعتبارها صورة كلية للعالم المعاصر ، يمكن مقارنتها بالتصور الأحدث -والأكثر عمقاً - عن العولمة (أو الكوكبة) ، باعتبارها :

«مايتسم به عالم اليوم من التداخل الواضح والمتزايد لأمر الاقتصاد والاجتماع والسياسة والثقافة والسلوك دون اعتداد بحدود السياسة للدولة ذات السيادة أو انتماء لوطن محدد أو لدولة معينة ودون حاجة لإجراء حكومي<sup>(٤)</sup> .

وتتضمن هذه الورقة العناصر التالية :

- ١- عرض موجز لاختيارات ومنهجية الورقة السابقة وأهم استخلاصاتها .
  - ٢- المسلمات التي استندت إليها الورقة السابقة ، ونقد لها .
  - ٣- اعتبارات أساسية وعوامل حاکمة عند تناول مناهج المستقبل .
- عرض موجز لاختيارات ومنهجية الورقة السابقة وأهم استخلاصاتها
- فيما يلي عرض لاختيارات ومنهجية الورقة السابقة وأهم استخلاصاتها ، مع تناول مايتصل بالتعليم - ومناهجه على وجه الخصوص - بقدر أكبر من

التفصيل :

- ١- انطلقت الورقة من أن «التطور يبدأ من المستقبل ، وليس من الماضي أو الحاضر» ، أى أن الورقة ركزت سعيها على تطوير مناهج التعليم - ومن ثم تطوير مناهج تكوين المعلم ، فى ضوء رسم صورة مستقبلية منشودة - فى حدود ربع قرن ، وإيضاح سبل التوصل إلى تحقيق مثل هذه الصورة .
- ٢- من أجل التوصل إلى صورة مناهج التعليم فى المستقبل ، فقد قام الكاتب بوضع تصورات عن مستقبل المنظومات الأكبر المؤثرة فى منظومة المنهج ، وهى : الثقافة المصرية والثقافة العربية والثقافة الإنسانية ، مع التركيز على أهم المضامين المتعلقة بالنواحي التعليمية ، ومناهج التعليم على وجه الخصوص (٥) .
- ٣- توصلت الورقة إلى أن التغيرات الآتية هى أهم التغيرات المتوقعة حدوثها فى المجتمع المصرى (٦) :
- أ - قطع شوط كبير فى مسابقة الاتجاهات العالمية فيما يتعلق بالتعددية والمشاركة واحترام حقوق الإنسان واللامركزية ، ويصاحب ذلك تبلور تيار ليبرالى عقلانى يأخذ فى النمو .
- ب- زيادة ممارسة وتعميق القيم المتعلقة بحقوق المرأة والطفل .
- ج- القضاء على الأمية الأبجدية ، والانتقال إلى التصدى الجاد للأممية العلمية .
- د- طفرة إدارية واقتصادية تنقل مصر إلى مصاف (النموذج الآسيوية) ، ويترتب على ذلك ضعف بعض الأمراض الحالية المتعلقة بالفساد والبيروقراطية والوساطة والمحسوبية .
- هـ- تزايد السكان بمعدلات أقل ونشأة مجتمعات سكانية جديدة ، وزيادة الوعي بالمشكلات البيئية واتخاذ إجراءات أكثر فاعلية لحمايتها .
- و- رفع كفاءة نظم التعليم والصحة .
- ز- إنشاء نظام قوى للتأمينات الاجتماعية ، بصورها ومجالاتها المختلفة .

- ج- تغير نوعى فى وسائل الإعلام ، ويوجه خاص للتلفزيون .
- ط- التقليل من الفجوة الحضارية بين الحضر والريف والمجتمعات القرية الأخرى .
- ى- ظهور أنماط جديدة من الصراع القيمى .
- ك- ظهور وانتشار بعض «الأمراض الاجتماعية الجديدة» .
- ٤ - رجحت الورقة أن تكون انعكاسات التغيرات فى المنظومات الأكبر على النظام التعليمى - وذلك بصور ومستويات مختلفة - على النحو التالى (٧) :
- أ - يصبح الإبداع محور العملية التعليمية الذى تدور حوله أهداف التعليم وكافة الأنشطة التعليمية .
- ب- يتوقع أن تشهد بنية التعليم تغيرات هامة تتمثل فى زيادة مدة التعليم الإلزامى وتعميمه وأن يغطى نسبة كبيرة من مرحلة رياض الأطفال ، زيادة فرص التعليم الجامعى ، القضاء على مركزية الثانوية العامة والالتحاق بالجامعات ، ومن الوارد إلغاء التعليم الفنى المتوسط أو أن يأخذ صوراً متطورة .
- ج- الاعتماد على أساليب جديدة فى التقويم ، تتضمن التقويم المستمر والتقويم الذاتى وأساليب الامتحانات المفتوحة والتكليفات البحثية .
- د- إعطاء الإدارات التعليمية والمعلمين حريات أكبر فى اختيار مناهج التعليم وأساليب التدريس والتقويم .
- هـ- إحداث تغيرات أساسية فى مناهج التعليم وبرامج تكوين المعلم .
- و- سترتب على النقاط السابقة أن تأخذ بعض الظواهر غير الصحية فى نظام التعليم فى مصر فى الاختفاء ، وخاصة الدروس الخصوصية والغش فى الامتحانات .
- ز- يرتبط بذلك إحداث تغيرات أساسية فى السياسات المتعلقة بتمويل التعليم .
- ح- إعطاء عناية خاصة لتعليم المعوقين ، ومن الوارد تعليمهم - أو تعليم بعض فئاتهم - فى إطار المدرسة العامة .

ط- حدوث تغيرات أساسية في سياسات وتمويل البحث العلمي في مجال التربية .

٥- في ضوء ماسبق رسمت الورقة أهم معالم صورة مناهج المستقبل على النحو التالي (٨) :

أ - تهدف مناهج التعليم إلى إعداد المواطن لكي يسهم في تطوير الواقع ، بكل ما يتطلبه ذلك من تنمية الإبداع وتنمية سلوكيات معينة .

ب- تتضمن مناهج التعليم اللغة العربية ولغة أجنبية (منذ بداية التعليم أو في مرحلة مبكرة من التعليم الابتدائي) ، والعلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية والحاسب الآلي (في صورة ألعاب في المرحلة الابتدائية) ، والتربية الرياضية والتربية الفنية والتربية الموسيقية ومجموعة متنوعة من الأنشطة والمجالات العملية يختار الطلاب من بينها (بدءاً من السنوات المتأخرة من المرحلة الابتدائية) . ومن الوارد أن يستمر تدريس التربية الدينية كمادة مستقلة على أن يتم تدريسها في هذه الحالة بصورة وظيفية تتناول القضايا المعاصرة للفرد والمجتمع والعالم ، أو أن يتم تدريسها في إطار مقرر موحد للتربية الأخلاقية أو التربية المدنية يستند إلى القيم الواردة في الأديان السماوية ويعتمد تدريسه على المناقشة والحوار وجمع البيانات .

ج- تتمثل التوجهات الأساسية في التعليم - في جميع المراحل التعليمية - في إعطاء أهمية خاصة للجوانب الآتية :

(١) تنمية سلوكيات التعلم الذاتي ، من خلال قيام الطلاب بجمع المعلومات بأنفسهم وإجراء بعض التجارب .

(٢) تتبع المعرفة العلمية في تطورها ، وبخاصة نقاط التحول في مجالات المعرفة المختلفة .

(٣) تناول المنهج - في مرحلة ما بعد الأساسيات في المجالات المعرفية - في صورة عدد كبير من الوحدات الصغيرة المتكاملة - والتي قد تقع في إطار مجال دراسي معين ، ولكن يجب أن تتجاوز إلى بعض المجالات الأخرى ،

كما يتم طرح هذه الوحدات في صورة تساؤلات ومشكلات . ويتوقع أن تترك مساحة كبيرة للاختيار من بين هذه الوحدات ، وخاصة في المراحل الأعلى من التعليم .

(٤) يعتمد أسلوب التدريس على الحوار والنقاش وطرح الآراء والعصف الذهني ومناقشة البدائل .

(٥) تعد ممارسة المشاركة والتعددية والتعبير عن الرأي واحترام الرأي الآخر ، ومناقشة القضايا العامة وإبداء الرأي حولها بحرية ، من الممارسات المدرسية الأساسية التي تشكل جزءاً هاماً من المنهج .

(٦) ينظر إلى النشاط التعليمي والتروحي كجزء متكامل من المنهج ، وتعطى أهمية خاصة لأنشطة وممارسات خدمة البيئة .

(٧) يعد استخدام المكتبة - بأجهزتها المختلفة - وإعداد التقارير والأوراق البحثية من مجالات الدراسة الأساسية في جميع مراحل التعليم بصورة متنامية .

(٨) يعطى المنهج عناية خاصة لتنمية الإبداع الفني بكافة صورته .

(٩) تختلف صورة الفصل الدراسي والجدول المدرسي والمعامل المدرسية ، ويصبح الحاسب الآلي (الشخصي) من وسائط التعليم الأساسية .

(١٠) يتوقع أن يتم التركيز في دراسة الحاسب الآلي - في مرحلة مابعد أمية الحاسب - على استخدام أدوات الاتصال (مثل الإنترنت) وعلى استخدام بعض البرامج الجاهزة في مجالات الدراسة المختلفة .

(١١) تعد مناقشة حقوق الإنسان وحقوق الطفل والمشكلات الجارية في العالم ودور المنظمات الدولية من المجالات الأساسية في مناهج التعليم في المراحل التعليمية المختلفة ، بصورة تناسب طلاب كل من هذه المراحل .

(١٢) تسهم وسائل الإعلام - وخاصة التلفزيون - في طرح ومناقشة وتعميق بعض القضايا والمفاهيم الأساسية التي لها صلة بموضوعات الدراسة .

(١٣) كما سبقت الإشارة ، يواكب ماسبق تغيرات أساسية في أساليب التقويم .

د- يركز تعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية على تعليم أساسيات اللغة ،

ويتضمن المنهج في السنوات المتأخرة منها نصوصاً فعلية - مبسطة - لأدباء وشعراء ، ويستخدم التلاميذ حاسبة الجيب في دراستهم للرياضيات منذ بداية تعليم الرياضيات ، وتدور موضوعات العلوم والدراسات الاجتماعية حول التعرف على البيئة المحيطة ومناقشة بعض آداب السلوك الاجتماعي وحقوق الطفل .

هـ- إذا قلنا بوجه عام أن المرحلة الابتدائية تمثل مرحلة تقديم الأساسيات - وخاصة في القراءة والكتابة والرياضيات واستخدام المكتبة واكتساب بعض السلوكيات ، فإن مرحلة التعليم الوسطى (الإعدادية) تمثل مرحلة استكمال بعض الأساسيات وبداية مرحلة الانطلاق ، والتي تتمثل أساساً في المرحلة الثانوية . وإلى جانب التوجهات المذكورة عالية ، فإن المعالم الأساسية للدراسة في مرحلة الانطلاق (المرحلة الثانوية) تتمثل فيما يلي :

(١) تركز دراسة اللغات على النقد والتأويل والتذوق الجمالي ، وفيما يتعلق باللغات الأجنبية تعطى عناية خاصة للسياق الثقافي والحوار بين الحضارات .

(٢) بالرغم من التداخل في دراسة العلوم والرياضيات والدراسات الاجتماعية وبين فروعها - في إطار الوحدات المصغرة التي أشرنا إليها من قبل ، فإنه يتوقع طرح عدد كبير من هذه الوحدات بحيث تغطي الأساسيات المطلوبة في الرياضيات للتعليم الجامعي ، وتغطي عدداً كبيراً من الظواهر العلمية والاجتماعية - بما في ذلك القضايا البيئية والاقتصادية والدراسات النفسية والتاريخية .. وهكذا ، وذلك في إطار طرق التدريس وأساليب التقويم المقترحة .

#### المسلمات التي استندت إليها الورقة السابقة . ونقد لها

يقصد عادة بالمسلمة عبارة نقبلها دون محاولة إثبات صحتها . ومن ثم ، فقد يرى البعض أنه من غير المنطقي مناقشة المسلمات - سواء الصريحة أو الضمنية ، التي استندنا إليها في رسم صورة مناهج المستقبل . والواقع أن ذلك يكون صحيحاً عندما يتعلق الأمر بمناقشة البنية المنطقية للورقة وسلامة استخلاصاتها ، أما عندما يتجاوز الأمر ذلك إلى قضايا حياتية ومجتمعية ، فإن



البديل المقبول هو «التنبؤ المشروط» ، بحيث يتم التوصل إلى تصورات معينة في ضوء شروط ابتدائية (أو مسلمات) معينة ، وهنا يكون من الأمور الطبيعية أن تتعدد وتختلف صورة النتائج التي يتم التوصل إليها باختلاف هذه الشروط الابتدائية أو المسلمات <sup>(١)</sup> .

وفي هذا الإطار ، نعرض فيما يلي لأهم المسلمات - الصريحة والضمنية - التي استندت إليها الورقة موضع النقاش ، مع نقد لها :

١- يمثل أسلوب تحليل النظم أسلوباً مناسباً للاستخدام في الدراسات التحليلية والمستقبلية : وهذا صحيح ، فقط بافتراض تناول جميع - أو على الأقل معظم - المنظومات الأكبر والمنظومات الفرعية للظاهرة موضع الدراسة ، وصحة المعلومات المتعلقة بالمدخلات ، والأساليب المستخدمة في التوصل إلى النتائج ، ومدى مراعاة تلك الأساليب للتشابهات بين المنظومات موضع الدراسة ، حيث يؤخذ في الاعتبار «تعدد الظواهر الاجتماعية والطبيعية على حد سواء» <sup>(١٠)</sup> .

وقد استخدمت الورقة أسلوب تحليل النظم في التوصل إلى استنتاجاتها ، وغطت في هذا الإطار المنظومات الأكبر من منظومة المنهج - وتأثيراتها المحتملة عليه - إضافة إلى المنظومات الفرعية للمنهج . كذلك ، فيمكن القول - إلى حد ما - أنها راعت بعض التشابهات بين مناهج التعليم والمنظومات المختلفة . ولكن المشكلة الأساسية في هذا العمل تكمن في التبسيط الزائد لتناول الأوضاع العالمية والمصرية والتعليمية ، مما سيضيق في تناولنا للعديد من النقاط التالية .

٢- افترض سعى «مجتمع القرية الكونية» إلى تحقيق التعددية ومحاولة رفع مستوى معيشة «مواطنيه» <sup>(١١)</sup> : ويتضمن ذلك أن من «يحكمون» هذه القرية يسعون إلى تحقيق «الديمقراطية» و «العدالة الاجتماعية» من أجل تحقيق الاستقرار السياسي والاجتماعي في «القرية» . وتؤدي المتابعة العامة لمواقف «الدول الكبرى» (أو بعضها) في الأحداث الجارية ، إلى تحفظات كثيرة على ذلك . أما إذا حاولنا دراسة أوضاع الشركات الكوكبية «متعدية الجنسية» ، فإن ذلك يؤدي بنا إلى إحداث تغييرات أساسية في تصوراتنا عن «القوى

الحاكمة، في هذا الكوكب (١٣) .

ويقود التحليل - مع التسليم بأنه ليس بوسع أى دولة أن تنسحب من عملية الكوكبية لتعيش في عزلة عنها (١٣) - إلى أن :

«السلطة الاقتصادية على اقتصاد العالم لا تقابلها سلطة سياسية على نفس المستوى . وهذا يكمن الخطر الأساسى على الكوكبية ذاتها . لقد اعتمدت الرأسمالية القومية على الدولة التي كثيراً ما تدخلت لحماية الرأسمالية كطبقة من تصرفات رأسماليين محدودى الأفق أو يقدمون على تصرفات خرقاء . كذلك تتطلب الرأسمالية الكوكبية سلطة سياسية كوكبية تحميها حتى من أخطائها . ناهيك عن مواجهة قضايا مثل تدهور البيئة وانتشار الفقر ومخاطر الجريمة المنظمة وأعمال العنف ضد الأفراد والأموال ....» (١٤) .

وفي الإطار السابق ، فإنه :

«يمكن أن نوجز موقف الشركات الكوكبية من العالم الثالث على النحو التالي : المجتمعات العاجزة عن إنتاج غذائها أو شرائها بعائد صادراتها الصناعية مثلاً لا تستحق البقاء ، وهي حالياً عبء على البشرية يمكن أن يعرقل تقدمها الذي حكمه دائماً قانون (البقاء للأصلح) . وبالتالي يجب إسقاط البلاد التي تعيش رغم كل المساعدات في حال فقر الأغلبية من سكانها، من حساب هذه الشركات ، وأن تترك وشأنها ولا تمنح أى معونات تنمية اكتفاء بالتمنح الإنسانية في الظروف الاستثنائية . وبالتالي ليس هناك أى مسوغ لإنفاق حكومي من الدول الصناعية بدعوى حفظ النظام أو وقف الحرب الأهلية ولا لأن يقتل أمريكيون أو أوروبيون في أفريقيا مثلاً (١٥) .»

٣- افتراض وجود إمكانية لصورة واحدة للمجتمع المصرى (بعد حوالى ربع قرن) : وهذا الافتراض لا يوجد ما يدعمه (١٦) . ويرتبط بذلك المسلمات الفرعية الآتية :

أ - أن الأوضاع والاتجاهات الحالية مستمرة ، وأنها قادرة على تحقيق التصورات المجتمعية المشار إليها سابقاً . ومع احتمال استمرار الأوضاع والاتجاهات الحالية (كأحد الاحتمالات الواردة) ، فإنه توجد شواهد كثيرة تشير إلى صعوبة تحقيق تلك التغيرات المجتمعية في إطارها .

ب- غلبة البعد الاستهدافي في الدراسات المستقبلية (من منظور البدء برسم صورة مستقبلية والتخطيط لتحقيقها) . وهو الأمر الذي يمثل أحد السيناريوهات الممكنة ، ولا يمثل صورة واقعية لاحتمالات المستقبل<sup>(١٧)</sup> .

ج- يرتبط بما سبق أن جملة التصورات المقترحة لمناهج المستقبل تمثل حزمة واحدة يتم تحقيقها بالصورة المطلوبة ومعاً . ومن الواضح أن تحقيق هذه التصورات يختلف باختلاف أوضاع المجتمع المصري ، كما أن درجة تحقق كل من هذه التصورات - والصورة التي يتم بها - تخضع لعدد من المتغيرات في إطار كل سيناريو . ونشير بوجه خاص إلى أن ذلك ينطبق أيضاً على فكرة الموسوعية الوظيفية<sup>(١٨)</sup> ، والتي تمثل إسهاماً رئيسياً للورقة السابقة .

٤- الافتراض الضمني بحل المشكلات المترتبة على ثنائيات التعليم (عام/فنى ، حكومي/خاص ، مدني/ديني) : ومن الطبيعي أن هذا الافتراض لا يقبل التحقيق على إطلاقه ، كما أن ذلك - وإن كان يتم بصورة جزئية - فإنه يكون في ضوء سيناريوهات معينة للمجتمع المصري .

#### اعتبارات أساسية وعوامل حاكمة عند تناول مناهج المستقبل

في ضوء المناقشة السابقة ، يمكن التوصل إلى أن أهم هذه الاعتبارات والعوامل ما يأتي :

١- ضرورة الانطلاق من تصورات بديلة للمجتمع المصري عند حدود المدى الزمني لاستشراف مناهج المستقبل ، كمحصلة لدراسات علمية في المجال<sup>(١٩)</sup> . وبطبيعة الحال ، فإن صورة النظام التعليمي ، ومن ثم مناهجه ، ستختلف باختلاف كل سيناريو .

٢- مع أهمية الأخذ في الاعتبار بالمحاور المختلفة التي تشكل صورة المجتمع المصري عند تناول سيناريو معين<sup>(٢٠)</sup> ، فإن المدخل لوصف أي سيناريو يمكن أن يكون تحديد القوى الاجتماعية الغالبة على الحكم في السيناريو ، وتحديد النخبة الحاكمة المرتبطة بها أو المحتملة لها ، وتحديد المنهج المميز

لاتخاذ القرارات لإدارة شئون المجتمع والدولة من جانب هذه النخبة الحاكمة<sup>(٣١)</sup>.

٣- أن للتعامل مع العولمة متطلبات تعليمية خاصة . ويرغم احتمال اختلاف صورة هذه المتطلبات وإمكانية تحقيقها في إطار السيناريوهات البديلة للمجتمع المصرى - ودرجة مثل هذا التحقيق والأساليب المتبعة فيه ، إلا أنه من المفيد أن نكون على وعى بالإطار العام لها .

يأتى فى مقدمة هذه المتطلبات : التعلم الذاتى المستمر مدى الحياة ، تنمية القدرة على النقد والإبداع ، التفاعل الإيجابى - أى التأثير والتأثر - مع العولمة ، مراجعة نسق القيم والسلوكيات السائدة والعمل على دعم الجوانب الإيجابية للخصوصية الثقافية (واستبعاد الجوانب السلبية) .

٤- أن أحد النتائج المترتبة على الدراسات المستقبلية التأثير على حركة المجتمع الحالية - كنتيجة للفكر المطروح ولانغماس نخبة من الأكاديميين والمثقفين فيها ، وهى بذلك تتيح الفرصة للمجتمع لمراجعة أوضاعه ، ومن المحتمل لتطويرها ، حتى وإن كان ذلك فى حدود معينة .

\*\*\*

أما بعد ، فهذه دعوة إلى حوار جديد لمراجعة ماتوصلت إليه الورقة السابقة عن مناهج التعليم فى المستقبل - وكذا عن برامج تكوين المعلم ، وتطوير ماجاء فيها ، فى ضوء مشاهد بديلة للمجتمع المصرى . من المؤكد أن هذه الدعوة تحمل فى طياتها تقديم الأوضاع الاجتماعية كمحدد أساسى للمنظومات الفرعية للتعليم - ومن بينها المناهج ، ورفض الاقتصار على الجوانب الفنية فى التعامل مع القضايا التعليمية .

## الهوامش

(١) استخدم الكاتب مصطلح «العولمة» وفقاً لما جاء في عنوان المؤتمر ، وهو ما يمثل خطأ شائعاً في المجال ، والصحيح أن يستخدم مصطلح «الكوكبة» .  
أنظر :

إسماعيل صبرى عبدالله (١٩٩٩) . «توصيف الأوضاع العالمية المعاصرة» ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٣ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط ص ص ٧-٨ .

(٢) فايز مراد مينا (١٩٩٧) . «برامج تكوين المعلم في مصر من منظور تدريس مناهج المستقبل» . فى : فتحى على يونس (المحرر) ، المؤتمر العلمى التاسع ، برامج كليات التربية في الوطن العربى ؛ رؤية مستقبلية ، القاهرة ، ٢٩-٣١ يوليو ١٩٩٧ (ص ص ١٧٣-١٨٦) . القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .

(٣) يقوم بهذا المشروع منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط ، وقد بدأ الكاتب مشاركته فى هذا المشروع كعضو فى الفريق المركزى له اعتباراً من أواخر عام ١٩٩٧ . ويستغرق المشروع ثلاث سنوات تبدأ من أول يناير عام ١٩٩٨ .

لمزيد من التفصيلات ، أنظر :

منتدى العالم الثالث (١٩٩٧) . مصر ٢٠٢٠ ، مشروع بحثى . القاهرة : منتدى العالم الثالث .

(٤) إسماعيل صبرى عبدالله ، مرجع سابق ، ص ٧ .

والجدير بالذكر أنه جاء بالورقة السابقة للكاتب فى سياق الحديث عن تصورات عن مستقبل المنظومات المؤثرة على منظومة المنهج مايلى :

«لعل أبلغ صورة لكوكبنا أنه يمثل قرية كونية . وبطبيعة الحال ، فإن هذه (القرية) تضم مجموعات من الأغنياء والفقراء ومن هم تحت خط الفقر ، من المتعلمين وأشباه المتعلمين و(الأميين) ، ومن ذوى الاتجاهات العقائدية

المختلفة .. وهكذا ، دون أن يرتبط ذلك بدولة معينة أو مجموعة معينة من الدول ....

فايز مراد مينا (١٩٩٧) ، مرجع سابق ، ص ١٧٤ .

(٥) وذلك في إطار تناول مضامين التغيرات في المنظومات الأكبر على النظام التعليمي وعلى المنظومات الفرعية لمنظومة المنهج (الأهداف ، المحتوى ، طرق التدريس والوسائط والأنشطة التعليمية ، المناخ التعليمي ، التقويم ...).

(٦) المرجع السابق ، ص ١٧٥ .

(٧) المرجع السابق ، ص ١٧٦ .

(٨) أنظر : المرجع السابق ، ص ص ١٧٧-١٧٩ .

ويلاحظ أننا لانتطرق في الورقة الحالية إلى برامج تكوين المعلم في المستقبل .

(٩) أنظر :

على نصار (١٩٩٩) . التنبؤ المشروط ، من المعارف إلى التقرير بشأن بعض التساؤلات ، ورقة مقدمة إلى الفريق المركزي لمشروع مصر ٢٠٢٠ .

(١٠) أنظر :

فايز مراد مينا (١٩٩٨) . التعقد ، ورقة مقدمة إلى الفريق المركزي لمشروع مصر ٢٠٢٠ .

(١١) وقد جاء بالورقة بعد تمثيل كوكبنا بالقرية الكونية مايلي :

«... إلا أن هذا المجتمع ، شأن أي مجتمع حريص على تحقيق الاستقرار السياسي والاجتماعي ، سيحدد محاور اتجاهاته الأساسية في التعددية وفي محاولة رفع مستوى معيشة (مواطنيه) عبر الدول والثقافات المختلفة من خلال الاستثمارات الكونية الضخمة ، ومن خلال سياسات للمساعدات (الاجتماعية)» .

فايز مراد مينا (١٩٩٧) ، مرجع سابق ، ص ١٧٤ .

- (١٢) لتحليل مفصل عن أوضاع الشركات متعددة الجنسية ، أنظر :  
إسماعيل صبرى عبدالله ، مرجع سابق (ويوجه خاص ص ٩-١٨) .
- (١٣) المرجع السابق ، ص ٣٣ .
- (١٤) المرجع السابق ، ص ٣٣-٣٤ .
- (١٥) المرجع السابق ، ص ٩٤ .
- وهذا لا يمنع أن تهتم الشركات الكوكبية بدول العالم الثالث التي تديرها اقتصادياً أنها سوق كبيرة للإنتاج الغربى حالياً أو احتمالاً (المرجع السابق) .
- (١٦) أنظر :
- إبراهيم العيسوى وآخرون (١٩٩٩) . «بدايات الطرق البديلة إلى عام ٢٠٢٠ ، الشروط الابتدائية للسياريوهات الرئيسية لمشروع مصر ٢٠٢٠ ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ٢ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط .
- (١٧) أنظر :
- إبراهيم العيسوى (١٩٩٨) . «السياريوهات ؛ بحث فى مفهوم السياريوهات وطرق بنائها فى مشروع مصر ٢٠٢٠ ، أوراق مصر ٢٠٢٠ ، ١ . القاهرة : منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط . ص ٨ .
- (١٨) وتعتمد فكرة «الموسوعية الوظيفية» على جمع المعلومات اللازمة للتعامل مع أى مشكلة أو قضية بصورة «موسوعية» - تتضمن تطوراتها منذ نشأتها ، بحيث يتناولها الطلاب بالتحليل والنقد (ويكتشفون بأنفسهم التحولات العلمية الكبرى فى المجالات المختلفة) .
- أنظر :
- فايز مراد مينا (١٩٩٧) ، مرجع سابق ، ص ١٧٥ .
- (١٩) ومن الطبيعى أن مثل هذه الدراسات تأخذ فى اعتبارها التغيرات العالمية والإقليمية وحركة القطاعات والمجالات المختلفة للمجتمع المصرى وتشابكاتها .

وعلى سبيل المثال ، فقد توصل مشروع مصر ٢٠٢٠ - بصورة أولية - إلى تصور أولى للسيناريوهات البديلة للمجتمع المصرى عند عام ٢٠٢٠ كما يلى:

- السيناريو المرجعى .
- السيناريو الابتكارى (١) : «الدولة الإسلامية» .
- السيناريو الابتكارى (٢) : «الرأسمالية الجديدة» .
- السيناريو الابتكارى (٣) : «الاشتراكية الجديدة» .
- السيناريو الشعبى «الفأزر الاجتماعى» .

للتفاصيل ، انظر :

إبراهيم العيسوى وآخرون ، مرجع سابق .

(٢٠) تتمثل هذه المحاور فى دراسة مصر ٢٠٢٠ فى عشرة محاور ، هى : القوى الاجتماعية الغالبة والنخبة السياسية المرتبطة بها ، نهج اتخاذ القرارات وإدارة شئون المجتمع والدولة ، البحث العلمى والتطوير التكنولوجى ، البشر والتعليم والتعلم والتدريب كعوامل حاكمية لتنميتهم ، أداء وتنافسية الاقتصاد والسياسات الاقتصادية ، التعايش مع قضايا ذات أهمية خاصة - وبخاصة الفقر والبطالة والفساد والاساءة للشعور الوطنى ، الموارد الطبيعية والبيئية ، نسق القيم المتوائمة مع توجهات النخبة الحاكمة ، المكانة الإقليمية والعلاقات الدولية ، موقف الجماهير والقوى المعارضة وتناقضات السيناريو . المرجع السابق ، ص ١٢-١٣ .

(٢١) وهما المحوران الأول والثانى من المحاور المذكورة فى الهامش السابق . وهذا ما تم التوصل إلى قدر معقول من التراضى عليه بين أعضاء الفريق المركزى لمشروع مصر ٢٠٢٠ .

المرجع السابق ، ص ١١ .